


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Could There Be Legitimate Reasons for Abuse of Teaching History?

Tercan Yıldırım
Fatih Yazıcı

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1123940

Received: 31.05.2022

Revised: 19.12.2022

Accepted: 13.02.2023

Keywords:

Abuse of History

Official History

Teaching History

Abstract

Currently, the teaching of history can also be distorted to find justification and legitimization for the present policies. Even though the teaching of history is considered as a field related to the past, it remains in tight connection with the present. When considered in private for Turkey, the existence of a similar situation may be observed. It is seen that the top narratives have been shaped according to the power focus of the historical discourses since the foundation years of the republic. Case study, one of the qualitative research designs, was applied in this study, in which the opinions of preservice teachers on the abuse of history were examined. This study, which examines if there are legitimate reasons for distorting the teaching of history according to preservice history teachers, is based on the abuse forms of history, which Wirth (1999) categorized under six headings. The study group of the research consisted of a total of 72 preservice history and social studies teachers at two different universities in Turkey. An interview form, consisting of five different questions, was used for data collection. Content analysis was conducted to study the data obtained during the interviews. The research results reveal that most participants oppose the abuse of history via denial, fixation, and laziness and ignorance; further, participant responses were evenly distributed in terms of the abuse of history by omission. In addition, many participants consider the abuse of history by falsification as acceptable.

Tarih Öğretimini Çarpıtmanın Meşru Gerekçeleri Olabilir Mi?

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1123940

Yükleme: 31.05.2022

Düzeltilme: 19.12.2022

Kabul: 13.02.2023

Anahtar Kelimeler:

Tarihin Çarpıtılması

Resmi Tarih

Tarih Öğretimi

Öz

Günümüzde tarih öğretimi, bugünün politikalarına bir tür gerekçe bulmak ve haklılık kazandırmak için de çarpıtılabilmektedir. İlk bakışta tarih öğretimi, geçmişle ilgili bir alan olarak görülsün de bugünle çok sıkı bir bağ içindedir. Türkiye özelinde düşünüldüğünde de benzer bir durum varlığından söz edilebilir. Zira Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından günümüze kadar üst-anlatıların, tarihsel söylemlerin iktidar odağına göre şekillendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının, tarihin kötüye kullanımına dair görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretimini çarpıtmanın meşru sebeplerinin olup olmadığının araştırıldığı bu çalışma, Wirth'in (1999) altı başlık altında sınıflandırdığı tarihin istismar biçimlerine dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de iki farklı üniversitede görev yapan toplam 72 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplamak için beş farklı sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen verileri incelemek için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çoğu katılımcının inkâr, sabitleme, tembellik ve cahillik yoluyla tarihin kötüye kullanılmasına karşı çıktığı ortaya konulmuş; ayrıca katılımcı yanıtları, tarihin atlama yoluyla kötüye kullanılması açısından eşit olarak dağıtılmıştır. Buna ek olarak, birçok katılımcı tarihin tahrifat yoluyla suistimal edilmesini kabul edilebilir bulmuştur. Bu çalışmanın katılımcılarının, yakın geleceğin tarih öğretmenleri olduğu göz önünde bulundurulursa, tarihin kötüye kullanımı konusunun, gelecekte de tarih öğretiminin önemli bir sorunu olacağı anlaşılmaktadır.

Sorumlu Yazar : Tercan Yıldırım, Doçent, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, tercan_y@hotmail.com, ORCID ID: 0000.0002.9895.7307

Yazar 2: Fatih Yazıcı, Doçent, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, yazicizade@gmail.com, ORCID ID: 0000.0003.2121.8538

Atıf için: Yıldırım, T. & Yazıcı, F. (2023). Tarih öğretimini çarpıtmanın meşru gerekçeleri olabilir mi?. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 210-255.

Giriş

Uluslaşma sürecinde topluma ulusal bir kimlik kazandırmak ve bunu yaygınlaştırmak isteyen ulus devletler, tarihe özel bir önem atfetmişlerdir. Çünkü tarihin grup ruhunu kazandırmak, grup kimliğini ve kökenlerini belirlemek (Smith, 1991), sosyal uyum ve kimlik oluşturmak böylelikle de etnik grupları ya da milletleri inşa etmek gibi ulusal işlevleri (Bilgin, 2013); geçmişin kabul edilebilir ideolojik ve politik versiyonlarını oluşturmak, ideolojileri, uygulamaları, gelenekleri, kurumları ve politikaları meşrulaştırmak gibi siyasal işlevleri onu diğer “iktidar aygıtları” arasında ayrıcalıklı kılmıştır (de Baets, 2013, s. 38). Bu nedenle dünya üzerindeki bütün ülkeler, yurttaşlarının kimliklerini şekillendirmek için tarihi bir şekilde kullanmışlardır (VanSledright, 2008).

Ulus-devletlerin ortaya çıkışı ile modern anlamda tarihçiliğin eşzamanlı olarak şekillenmeye başlaması, tarihin bu araçsal önemi ile ilgilidir. Bu önem nedeniyle ulus-devletler, ulusal kimliğin önemli bir bileşeni olarak geçmişe dair ortak bir hikâyenin yaratılması amacıyla (Benlisoy ve Benlisoy, 2001) kendi ulusal tarihlerini inşaaya yönelmişler (Akman, 2011) ve bunu kültürlendirme projesinin temeline koymuşlardır (Carretero, 2011, s. 6). Çünkü uluslar hayal edilen topluluklar ise (Anderson, 1991), tarihî anlatılar toplulukların kendilerini nasıl anladıklarını şekillendirmenin anahtarıydı (Freedman, Weinstein, Murphy ve Longman, 2008). Dolayısıyla bu durum tarihyazımında politik vurguların görünür hale gelerek kamusallaştırılması (Southgate, 2001) hatta tarihin politik amaçlar bağlamında kullanılması ile sonuçlanmıştır. Miller’in, “kalıcı ve kaçınılmaz bir süreç” olarak tanımladığı tarihin siyasallaşması, yalnızca iktidar tarih ilişkisinin bir sonucu değil aynı zamanda tarihçilerin de tarih yazarken içinde bulunduğu statükonun ve kendi siyasi kimliğinin etkisinde kalmasının bir ürünüdür (Miller, 2010, aktaran Palabiyik, 2018, ss. 245).

Tarihin siyasallaşması, ulus-devletlerin ortak bir kimlik duygusu oluşturmak adına ulusal konuları, tutarlı anlatılar şeklinde vatandaşlarına aktarma gerekliliğini (Clark, 2010, s. 120-121), dolayısıyla da milliyetçi bir tarihyazımını ortaya çıkarmıştır (Benlisoy ve Benlisoy, 2001). Bu süreçte ulusal duyarlılıkların oluşturulmasında “ortak” bir geçmişe yapılan göndermeler sıklıkla kullanılmış (Akman, 2011), tarih kısa zamanda daha faydacı bir anlayışla milli gururu okşayıcı bir hal almıştır (Southgate, 2001). Bir tür “toplumsal mühendislik” yoluyla milli birlik ve beraberliğin simgesi olarak görülen çeşitli kurumlar ve gelenekler, tarih aracılığıyla “icat” edilmiş (Hobsbawm, 1997; Özkırımlı, 1999), milliyetçiliğin onlarsız yapamayacağı mit ve semboller üretilerek, ulusal kimliğin bir parçası olan geçmişe dair anlatı yeniden düzenlenmiştir. Bu yeniden düzenleme, milliyetçiliğin hitap ettiği topluluğun sembolik sisteminde gündeme getirdiği değişikliğin bir parçasıdır (Benlisoy ve Benlisoy, 2001).

Milliyetçiliğin yüklediği araçsal değerle birlikte tarih büyük ölçüde, kolektif hatıraların korunduğu, bir milletin kendisiyle ilgili en iyi hikâyelerini anlattığı, kendi kendini kutsayan, tek bir gururlu görüşü koruyarak sosyal uyumu arttırması beklenen bir anlatı şeklini almıştır (Zajda ve

Whitehouse, 2009, s. 954). Böylelikle ortak değerler, ortak dil ve geçmişten beridir birlikte yaşamın getirdiği kültürel ve tarihsel birikimler kullanılarak, homojen bir toplum yaratma doğrultusunda alt kimlikler ve mensubiyet duyguları yavaş yavaş eritilmiştir (Anderson, 1991). Buna karşın üst kimlikler noktasında ise biz” ve “öteki” kategorilerinin tanımlanması tarihyazımının temel sorunsalı olmuş, farklılıkları ön plana çıkaran ve ötekine karşı pozisyon alan bir anlayış benimsenmiştir (Hobsbawm, 1997).

Ulus-devletin tarihyazımıyla olan bütün bu uğraşısı, geçmişten ziyade bugün ve gelecekle ilgilidir. Çünkü iktidarlar içinde yaşanan “şimdiki zamanı” tatmin edici bulmayınca “geçmiş”, şimdiki zamanı doyurucu bir şekilde yeniden kurgulanır (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). Bir başka deyişle uluslar kendileri için nasıl bir gelecek hayal ediyorsa önce ona uygun bir geçmiş yaratırlar (Ersanlı, 2006). Yeniden ve yeniden inşa edilen tarihin “doğru” olmasının temel şartı ise hedef kitle üzerinde istenen etkiyi gösterebilmesidir (Akman, 2011). Kısaca ulus-devlet, “meşru” olarak kabul ettiği amaçlara ulaşmak için tarihsel gerçekliği (ki böyle bir gerçeklik varsa) eğip bükmekte ya da çarpıtmakta bir sakınca görmez. Fakat bu çarpıtılmış bilginin “meşru” amaçlara hizmet edebilmesi için yaygınlaştırılarak ulusun bütün üyelerine ulaşması gerekmektedir ki bu noktada bir başka iktidar aygıtı olarak tarih eğitimi karşımıza çıkmaktadır.

Tarih Eğitimi ve Onun “Romantik” Amaçları

Farklı yazarlar tarafından analiz edildiğinde, geçmişin üç temsili bulunduğunu söylemek mümkündür. İlki belirli sosyal ve kurumsal koşullar altında kurulan bir bilginin disiplin mantığına göre, tarihçiler ve sosyal bilimciler tarafından yetiştirilen bir akademik tarih veya tarihçilik vardır. İkincisi gündelik tarih: Her toplumun üyelerinin zihninde ve bedenlerinde; kimlik, değer sistemleri ve ortak inançlar hakkında paylaşılan anlatıları ifade eden, sürekli olarak, deneyim ve oluşum yoluyla yazılmış bir kolektif hafıza unsurudur. Sonuncusu ise tarihin okulda görülen biçimidir (Carretero, 2011).

Bu çalışma bağlamında önem taşıyan tarih öğretimi, on dokuzuncu yüzyılın ortalarında, ulus-devletler olarak örgütlenmiş bir dünyada, ulusal kimliği ve sosyal uyumu teşvik etmek gibi “romantik” amaçlarla gelişmeye başlamıştır (Carretero, Asensio, ve Rodriguez-Moneo, 2013). Böylelikle tarih öğretimi, ulusal vatandaşlık inşasının hizmetinde tam olarak “kültürel bir araç” haline gelmiştir (Barton, 2001). Anderson’ın (1991), bir ulusun inşası için gerekli gördüğü tek tip hikâyelerin ve sembolik temsillerin, ulusun bütün üyelerince hayal edilebilmesi için tarih eğitimi, etkili bir stratejiydi. Bu stratejiyle kültürel boyut, ulus olma hâlinin merkezinde yer almış ve insanların sadakat hissini önce kültüre sonra da devlete yöneltmeleri amaçlanmıştır (Gellner, 2006; Schlesinger, 1991).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında ulusal kimliklerin inşasına bağlı olarak yükselen tarih öğretimi, yirminci yüzyılın ortalarından bu yana, bu ulusal kimliği koruma hedefleri ile tarihsel düşünme becerilerini kazandırma çabaları arasında gidip geldi (Demircioğlu, 2007; Dilek, 2007). Birçok

ülkenin öğretim programı ve ders içeriğindeki değişime rağmen tarih öğretimi, on dokuzuncu yüzyıldaki kadar etkili olmasa da hâlâ bireysel kimliğin inşası ve kolektif belleğin aktarılması ile ilgilidir (Carretero ve diğerleri, 2013).

Günümüzde de tarih öğretimi aracılığıyla toplumsal geçmişin çeşitli dönemlerine ilişkin sosyal temsiller oluşturulmaya, ortak değer ve inanç üretilmeye çalışılmaktadır (Bilgin, 1995). Tarih öğretimi ile ideoloji zaman zaman iç içe geçmekte ve resmi tarih anlatısıyla birey ve grup, geçmiş aracılığıyla “şimdi”ye dönük bilinçlendirilmeye çalışılmaktadır (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). Böylelikle tarih eğitimi her şeyden önce, çocukların ulus konusunda bilgilendirildiği bir alana, tarih sınıfları ise kolektif belleğin üretildiği mekânlara dönüşmektedir.

Kolektif bellek üretimi sürecinde öğretim programları ve ders kitapları önemli rol oynamaktadır. Öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla öğretmen ve öğrenciler, tekil bir anlayış kapsamında hareket ederler (Alaca, 2016). Bu yolla kolektif bellek, hedef kitlesi olan genç yurttaşlar tarafından içselleştirilirken (Pamuk, 2014) siyasi iktidarın toplumsal bellekte yer almasını istediği her türlü değer, yargı ve imgeler planlı ve programlı bir şekilde tarih eğitimi vasıtasıyla tüketime sokulur (Yıldırım, 2016).

Ulusal kimlik sembolleri ya da anlatıları, kolektif belleğin önemli bir bölümünü oluşturur. Böylelikle oluşturulan duygusal bağlılıkla öğrencilerin, ulusal kahramanlar ve atalarla özdeşleşmelerini, ülkelerini sevmelerini ve geçmişlerini anlamalarını sağlamak oldukça önemlidir (Carretero ve Bermudez, 2012; Nussbaum ve Cohen, 2002). Tarih öğretiminin bu ulusal amaçları öylesine önemlidir ki, gerektiğinde bu amaçlara ulaşabilmek için geçmiş çarpıtılabilir ya da yeniden inşa edilebilir.

Tarih Öğretiminin Çarpıtılması

20. yüzyıl başlarında ulus-inşa süreçlerini belirleyen romantik milliyetçilik yerini “gerçekçiliğe” bırakmaya başlamıştı. Özellikle II. Dünya Savaşıyla birlikte milliyetçiliğin yıkıcı etkilerinin anlaşılması duygusal aşırılıkların yerini akıl ve gerçekçiliğin almasında en önemli etkenlerdendi. Elbette bu durum tarihyazımı ve tarih eğitiminde de birtakım dönüşümleri zorunlu kılıyordu (Alaslan ve Şimşek, 2014). Bu durumun bir parçası olarak, Hobsbawm’a (1997) göre, tarihsel mit ve icatlara artık eskisi kadar başvurulmamaktadır. Bunun yerini hem tarihyazımında hem de tarih öğretiminde çeşitli çarpıtmalar almıştır.

Son yüzyıl içinde genellikle şiddetli çatışma veya buhranlar sonrası kurulan yeni rejimler/hükümetler, iç çatışmaların zarar verdiği toplumu birleştirecek bir geçmiş anlatısı için tarihi çarpıtmaya yönelmişlerdir. Çünkü geçmişle ilgili neyin hatırlanması ve özellikle neyin unutulması gerektiğini belirlemek, ortak bir gelecek için son derece önemlidir (Buckley-Zistel, 2009). Bu noktada bir topluluk veya sosyal grubun mevcut koşullarını haklı göstermek (Carretero, ve diğerleri, 2013), toplumsal düzeni sağlamak (Carr, 1990; Tosh, 1999) ya da ortak bir geçmiş inşa edebilmek için geçmişle

ilgili gerçekler, kasıtlı olarak çarpıtılabilmektedir (de Baets, 2013). Böylelikle 19. yüzyılın ulus-devlet yaklaşımlarından farklı olarak tarih ve onun öğretimi, ulus-insanın değil ama ulusal bir uzlaşma projesinin aracı haline gelmiştir (Buckley-Zistel, 2009).

Çatışma dönemlerinden sonra, toplumsal uzlaşmayı sağlamak adına gerçekleştirilen tarihsel çarpıtma, tarih öğretiminin araçsallaştırılmasının en radikal biçimlerindendir. Bu olağanüstü koşullar kadar radikal olmayan fakat çok daha yaygın olan çarpıtma gerekçesi, yurtseverlik adınadır. Tarih eğitimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalar (Carretero, 2011; Ferro, 1984; Nakou ve Barca, 2010), tarihin gelecekteki vatandaşlara, genç yaştan itibaren sembolik temsiller ve duygular garanti eden değerler aşlamak üzere okul müfredatında tekrar tekrar konumlandırıldığını göstermektedir (Carretero ve Bermudez, 2012). Böylelikle bireyler ve toplum arasında ilk kimlik bağlantıları okulda tarih öğretimi aracılığıyla oluşturulurken “biz” ve “onlar” arasındaki ayrım da somutlaştırılmış olur.

Günümüzde tarih öğretimi, bugünün politikalarına bir tür gerekçe bulmak ve haklılık kazandırmak için de çarpıtılabilmektedir. Çünkü ilk bakışta tarih öğretimi, geçmişle ilgili bir alan olarak görülse de bugünle çok sıkı bir bağ içindedir. Bir başka deyişle geçmiş deneyimlerin toplamı “bugün”ü berraklaştırmakta, günümüzü anlamlandırmaktadır (Koloğlu, 1995). Bu nedenle iktidarlar tarafından, her bir bireyde toplumsal dayanışmayı esas alan bir aidiyet hissi geliştirmek amacıyla tarihsel bilgiler, ideolojik olarak yorumlanır (Gutek, 2013). Böylelikle toplumun genç bireylerinin ülkedeki politik gelişmeleri olumlu bir şekilde değerlendirmesi, bazı sembolik tarihsel figürleri eleştirmeden kullanması, geçmişin gerçekleri ve karakterleri ile ulusal grubun mevcut koşulları arasında süreklilik ve kalıcı bağlantılar oluşturması beklenir (Carretero, ve diğerleri., 2013).

Akademik tarihin okula bir ders içeriği olarak aktarılırken birtakım sadeleştirilmelere tabi tutulması zorunluluğu, iktidarlara tarih öğretimini çarpıtma adına önemli fırsatlar sunmaktadır. Öyle ki akademik içeriğin tarih öğretime yansıtılma sürecinde deforme olmuş, mitik veya ön yargılı bilgiler kullanılarak ulus devleti yüceltme hedeflenmektedir (Carretero, 2011). Öğretilen tarihsel içerik ise ulusal kimliğin özelliklerini tarihsel terimlerden ziyade özcü terimlerle açıklama, toplumsal olarak kabul edilebilir olaylarla ilgili çelişkileri reddetme eğilimindedir (Carretero, ve diğerleri., 2013). Böylelikle toplumun zamansal-mekânsal kökleri yeniden dizayn edilmiş ve bireylerin içinde yaşadığı toplulukla özdeşlik kurmaları hedeflenmiştir. Elbette ki bu tasarım sürecinde “tarihsel gerçeklik” yerine arzu edilen “gerçeklik” ön plana çıkarılmıştır (Gutek, 2013).

Yukarıda belirtilen amaçlarla tarih öğretiminin çarpıtılması, pedagojik anlamda ciddi sorunlara neden olmaktadır. Çarpıtılan ulusal anlatılarla, diğer hikayelerin önemini yitirmekte azaltılmakta ve öğrenciler tarihteki çatışmalardan, ikilemlerden ve tartışmalardan habersiz kalmaktadırlar (Barton ve McCully, 2010). Bu tarz anlatımlar geçmişte işlenen hataların veya suçların dürüst bir şekilde kabul edilmesine izin vermemektedir (Carretero, 2011). Ders içerikleri, iktidarların arzularını yansıtan anakronik bakışlar, bir konuya dair bazı tarihsel olayların atlanması, olayların bağlamlarından

koparılması veya çeşitli yalanlar üzerine inşa edilebilmektedir (Carretero, ve diğerleri. 2013). Böylelikle tarih derslerinin içeriği, yanlışlarla dolu bir hâl alabilmektedir.

Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Çarpıtılması

Resmi tarih anlayışlarının oluşturulmasının bir sonucu olan tarih öğretiminin çarpıtılması genellikle ulus-inşa dönemlerine rastlamaktadır (Alkan, 2001; Yazıcı ve Yıldırım, 2018). Türkiye özelinde düşünüldüğünde de benzer bir durum varlığından söz edilebilir. Zira Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından günümüze kadar üst-anlatıların, tarihsel söylemlerin iktidar odağına göre şekillendiği görülmektedir. Benzer süreçleri yaşayan toplumlarda olduğu gibi siyasi iktidar, tarih yazımı ve öğretimi sıkı sıkıya denetlenmiş, arzu edilen insan tipini yetiştirmek amacıyla bugünü meşrulaştıran bir araç olarak kullanılmıştır. Özellikle eklektik bir şekilde tarihsel olgu ve olaylar yeniden kurgulanmış ve geçmişin bilgisi ideolojik tutumlara göre çarpıtılmıştır.

Ulusal anlatıların çarpıtılması bağlamında Türk tarihçiliğine baktığımızda bu durumun en somut örnekleriyle erken Cumhuriyet döneminde karşılaşılır. Bu dönemde çok uluslu bir mirasa sahip olunması sebebiyle yeni bir tarihsel inşa kaçınılmaz bir hal almış ve yeni yapının meşruiyetini sağlamak için kolektif belleği, toplumsal kimliği ve geleceğe dair beklentileri yönetmek elzem görülmüştür (Bilgin, 2013). Bu durum modernleşme, uluslaşma ve sekülerleşme hedefleri doğrultusunda ve kurucu iktidar bloğunun himayesinde yeni bir tarihyazımı projesinin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır (Akman, 2011; Yazıcı, 2011). Türk Tarih Tezi olarak ifade edilen (Aydın, 2002; Kara, 2004; Şimşek, 2012) bu yeni anlayışın amaçları genel olarak, milli karakterin devamlılığı üzerinden yeni nesillere özgüven aşılama; Türk kültürünün gelişmesini olumsuz etkilediği düşünülen Osmanlı-İslam geçmişinden radikal bir kopuş sağlamak; Batı’nın Türklere karşı takındığı oryantalist bakışı geri çevirmek şeklinde sıralanabilir (Copeaux, 2006; Toprak, 2012; Yıldırım, 2016). Bu anlayış doğrultusunda tarih öğretiminde radikal dönüşümler sağlanmış ve bu yeni tarihsel kurgu ile saltanat ve hilafet kurumları üzerinde yapılan oldukça olumsuz söylemlerle Osmanlı geçmişi (dolaylı olarak İslami geçmiş) yadsınmış ve yakın geçmiş Cumhuriyet rejiminin “mutlak ötekisi” olarak konumlandırılmıştır (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2014). Geleneksel dini kimlik, dönemin tarih ders kitaplarında Darwinist, biyolojik materyalist, pozitivist ve naturalist söylemlere başvurularak yapı çözümüne uğratılmak istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Medeniyetin atası ve yayıcısı olarak tanımlanan Türk ırkının antropolojik olarak bresifikal ırka mensup olduğu tarih söyleminin temel referans noktasıdır. Oryantalist tarih anlayışına karşı verilen bu tepkiler ve savunular tarih öğretimi derinden etkilemiş ve bunlara dönük tarih öğretimi çarpıtılmıştır (Yıldırım, 2016).

Atatürk’ün ölümünden sonra başlayan İnönü (1938-1950) dönemindeki kültür politikalarında yaşanan değişim ve dönüşümlerle ulusal tarih anlatısı farklı bir çarpıtma biçimiyle karşılaşmıştır. Öyle ki bu dönemde Batı uygarlığının doğuşunu Anadolu topraklarına bağlayarak ona eklemlemeye çalışan yeni bir Batılılaşma anlayışı benimsenmiş ve eğitim, kültür, tarih gibi alanlarda hümanist

değerler ön plana çıkarılmıştır. Milli kültür anlayışından evrensel kültüre geçiş de denebilecek bu süreçteki temel yönelim, Avrupa tecrübesinden hareketle, Türk hümanizmasına dayanan bir yeniden doğuş (Rönesans) gerçekleştirmektir (Akyıldız ve Karacasu, 1999; Erinç Erdal, 2012; Karacasu, 2009; Yıldırım, 2016). Türk Hümanistleri Anadolu kültür bileşkesi bağlamında kuşatıcı bir kültür anlayışını benimseyerek Hitit, Yunan, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı geçmişini temel referans noktası olarak kabul ettiğinden özellikle tarih öğretiminin odak noktasında da değişime sebep olmuşlardır (Akyıldız ve Karacasu, 1999; Hacıbrahimoglu Çakan, 2012; Sinanoğlu, 1988). Böylece tarih öğretimi söz konusu hedeflere yönelik olarak yeniden düzenlenerek (Koçak, 1998; Köken, 2002) medeniyetin kaynağını, Batı medeniyetinin çıkış noktası olarak kabul edildiğinden, Anadolu coğrafyasına dayandıran hümanist tez ikame edilmiştir. Bu yeni kurgu ile tarih öğretiminin kronolojik eksenini İlk Çağ'da kalmaya devam etmiş ancak coğrafi eksenini Orta Asya'dan Anadolu'ya kaydırılmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013; Yazıcı, 2011). A-historik ve anakronik söylemlerle tarih öğretiminde Etnik Türk merkezli çarpıtmanın yerine Anadoluculuk bağlamında Yunan ve Roma tarihini merkeze alan yeni bir kurgu/çarpıtma ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2016).

1960'lı yıllardan sonra ise söz konusu hümanist kültür politikaları ve uygulamaları milliyetçi-muhafazakâr çevrelerin (Bolay, 1981; Kafesoğlu, 1999; Turan, 1980) şiddetli tepkileriyle karşılaşmış ve dönemin muhafazakâr iktidarlarının da desteğiyle yeni bir kültür-tarih anlayışı ortaya çıkmıştır. (Şimşek ve Yazıcı, 2013; Yıldırım, 2016). Türk İslam Sentezi olarak adlandırılan bu anlayış, tarih boyunca ana unsurları İslamiyet ile Türklük olan milli kültüre dönüş yaparak yeniden bir “uyanış” gerçekleştirmeyi amaçlar (Copeaux, 1998; Güvenç, Şaylan, Tekeli ve Turan, 1994). Kültüralist, özcü ve dolayısıyla idiografik bir temele yaslanan (Tekeli, 1998) bu sentezde İslamiyet, Türk insanının karakterine ve yaratılışına en uygun din olarak görülmüştür (Güvenç ve diğerleri., 1994). Bu dönemde tarihçilik ve tarih öğretimi en üst seviyede ideolojik olarak araçsallaştırılmaya ve/veya çarpıtmaya tabi tutulmuş ve yazdırılan ders kitaplarıyla öğrenciler, telkin yoluyla koşullandırılmak istenmiştir (Kabapınar, 1992).

1980 sonrası ordunun yönetime el koyması ile birlikte tarih eğitimi yeniden yapılandırılarak Türk İslam Sentezi düşüncesindeki dinî argümanlar yumuşatılmış ve Atatürk milliyetçiliği ile eklemlenmiştir (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2016). Tarih ders kitapları da bu yeni anlayışı meşrulaştıracak biçimde yeniden yazdırılmıştır (Tekeli, 1998). Bu dönemde Türk-İslam Sentezi, Atatürkçülük ve Batı medeniyetinden gelen çeşitli unsurlar birleştirilerek “Büyük Sentez” kurulmuş ve özellikle 1980 sonrası ders kitaplarının ana referansa kaynağı olmuştur (Güvenç ve diğerleri., 1994, s. 62, 83-85, 104). Bu üç boyutlu sentezde Atatürkçülük daha baskın bir hal almış ve özellikle 1986 yılından sonra tüm derslere Atatürk'ün hayatı, kişiliği ve düşünceleri belli bir program dahilinde serpiştirilmiştir. Tarih ders kitaplarında kronolojik kesintiler ve atlamalar yapılarak Alparslan gibi tarihi kahramanlarla Atatürk arasında halef-selef ilişkisi kurulmuştur. Dönemin tarih öğretimi hem Atatürkçü hem de millî-dinî değerlere bağlı bir insan tipi yetiştirmeye odaklandığından “tarihsel gerçeklikler” yeniden

düzenlenmiştir (Yıldırım, 2016). Tüm bunların yanında 1990'lardan sonra Sovyetler Birliği'nin dağılma sürecine girmesiyle birlikte Türkî devletlerle akrabalık ilişkilerini güçlendirmeye yönelik Turancı yaklaşımlar da tarih ders kitaplarında yerini almıştır (Alaca, 2017; Ersanlı, 1995; 2019; Kabapınar, 1992). Böylece değişen ideolojik yapıya göre tarih öğretimi tekrar tekrar şekillendirilmiştir.

Son olarak, Muhafazakâr-İslamcı Adalet ve Kalkınma Partisi (AkParti) iktidarı ile birlikte diğer dönemlerde olduğu gibi tarihçilik ve tarih öğretiminde çeşitli değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Akparti iktidarının ilk dönemlerinde tarih öğretimindeki Türk İslam Sentezi ağırlığı devam etmiş, ancak 15 Temmuz darbe girişimi sonrası tarih öğretimi müfredatı toptan bir değişime uğramıştır. 2017 sonrası yenilenen programlar Osmanlı merkezli olarak kurgulanmış (Şimşek, 2017; Yazıcı, 2017) ve *Yeni Osmanlıcılık* düşüncesi etrafında bir tarih anlayışı ağırlığını hissettirmiştir. Bu yeni tarih öğretimi anlayışında Atatürk'ün merkezi rolü azalmış, yeni programlardaki Atatürkçülük konuları, ağırlığını kaybetmiştir (Aylar, 2018; Bilim Akademisi, 2017; Eğitimsen, 2017; Yıldırım, 2018). Buna karşın Mustafa Armağan gibi muhafazakâr yazarların, tarih derslerinin “tek bir kahraman üzerine bina edilen bir anlatı” (Atatürk) olduğu şeklindeki eleştirileri ise devam etmektedir (Armağan, 2017). Bunların yanında 15 Temmuz darbe girişimi gibi güncel politik gelişmelerin, hangi dönemi kapsadığından bağımsız olarak, tarih ders kitaplarında yer alması tarihin ideolojik ihtiyaçlara göre nasıl kullanıldığına örnek teşkil etmektedir (Yazıcı, 2017; Yıldırım, 2018).

İlgili Çalışmalar

Tarih öğretmen adaylarına göre, tarih öğretimini çarpıtmanın meşru gerekçeleri olup olmadığının incelendiği bu çalışmada, Wirth (1999) tarafından oldukça kapsamlı bir şekilde sistematize edilen ve altı başlıkta kategorileştirilen tarihin kötüye kullanım biçimlerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan *atlama yoluyla kötüye kullanma*, devletlerin işine gelmeyen bir olayı kasıtlı olarak gizlemesini ifade eder ki tarih öğretiminde bazı konulardan ya hiç söz edilmez ya da bu konular yüzeysel olarak geçitirilir. *Belli bir olaya sabitleme yoluyla kötüye kullanma*, bir olayı haklı göstermek ya da unutturmak için başka bir tarihsel olaya sistematik olarak odaklanmasıdır. *Açık bir tarihsel olguyu yadsıma yoluyla tarihsel kayıtları kötüye kullanma*, geçmişin izlerinin silinemediği durumlarda, olguların gerçek anlamlarının çarpıtılmasıdır. *Yanıltma yoluyla kötüye kullanma*, sahte kanıtlar oluşturularak, belgelerin ve maddi kanıtların tahrif ya da imha edilerek tarihsel olayların asıl mecrasının dışına taşınmasıdır. *Tembellikten ya da cahillikten kaynaklı kötüye kullanma*, güncel bilgilere sahip olmayan, güncelleştirme azminden yoksun olan ve yakın dönemdeki araştırma bulgularını hesaba katmayan öğretmenlerin, tarihsel olaylara dair klişeleşmiş yanlış bilgileri, öğrencilere aktarılmasıdır. *Ticari çıkarlar uğruna tarihi istismar yoluyla kötüye kullanma*, gençlere yönelik reklamlarda, yayınlarda veya görsel-işitsel ürünlerde tarihi kullanarak klişeleri, hatta bazen kaba yanlışları ya da tehlikeli ideolojileri benimsetmeye çalışma yaklaşımıdır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının, tarihin kötüye kullanımına dair görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki 2 farklı üniversitenin 4. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 72 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan 37’si tarih bölümü, 35’i ise sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam etmektedir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 20’si erkek, 52’si ise kadındır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5 farklı sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Soruların oluşturulmasında Wirth (1999) tarafından ortaya konulan; yadsıma, yanıltma, belli bir olaya sabitleme, bilerek atlama, tembellik/cahillik kaynaklı ve ticari çıkarlar uğruna tarihin çarpıtılması kategorileri temel alınmış, fakat son kategori formal tarih eğitimi ile ilgili bulunmadığından araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşmeler sırasında tarihin çarpıtma biçimlerine ilişkin 5 farklı kategori katılımcılara kısaca tanıtılmış daha sonra da bu çarpıtma biçimlerini kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuştur. Katılımcılardan her iki durumda da gerekçelerini ifade etmeleri ve bu çarpıtma biçimine ilişkin örnekler sunmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, daha sonra da veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Bu yaklaşıma uygun olarak öncelikle katılımcı ifadeleri bilgisayar ortamına aktararak 43 sayfalık veri elde edilmiştir. MAXQDA-12 programı yardımıyla, bu veri dosyasında yer alan katılımcı ifadeleri, aralarındaki ortaklıklara göre gruplandırılarak ana temalara ve temalara ulaşılmıştır. Bu temalara göre oluşturulan diyagramlar aracılığıyla da temalar arasındaki ilişkiler ve frekans değerleri gösterilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

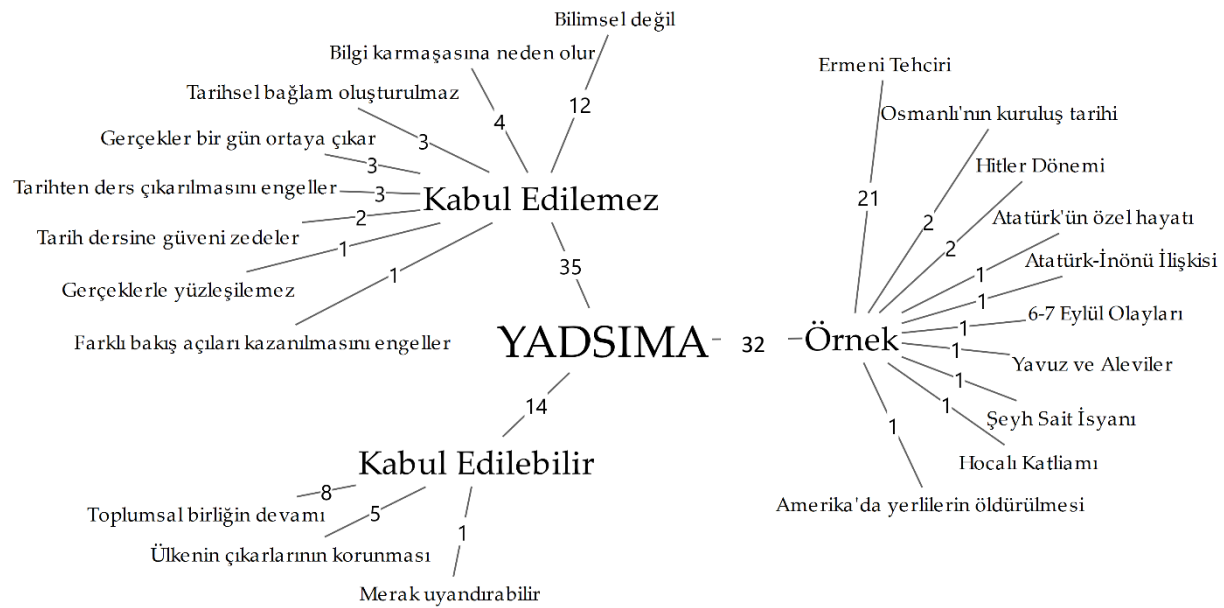
Etik değerlendirme kararının tarihi= 04.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 06.07

Bulgular

Açık Bir Tarihsel Olguyu Yadsıma Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, geçmişte meydana gelen bir tarihsel olayın herhangi bir nedenle inkârını kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Yapılan içerik analizinde açık bir tarihsel olgunun yadsınmasını kesinlikle kabul edilemez bulanlar ile nadiren de olsa kabul edilebileceğini belirtenler, iki farklı ana temayı oluşturmuş, vardıkları yargıya dair gerekçelendirmeler ise yine temalandırılarak ifade edilmiştir. Her iki yargıda da katılımcıların sunduğu örnekler ise bir bütün olarak ele alınmış ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Açık bir tarihsel olguyu yadsıma yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere, açık bir tarihsel olayın inkârına ilişkin bir yargı bildiren 49 katılımcıdan 35'i böyle bir duruma başvurulmaması gerektiği yönünde görüş bildirirken 14'ü ise bazı şartlar altında, belli tarihsel olay ya da olguların inkâr edilebileceğini ifade etmişlerdir. Yadsıma başvurulmaması gerektiğini ifade eden katılımcıların en sık dile getirdiği gerekçe ise, böyle bir durumun “bilimsel” olmamasıdır. Katılımcılara göre “tarih bir bilimdir” (K16) ve bu sebeple “objektif” (K63) olması, “nesnel yargılara” (K52) dayanması ve “her şeyinin açık olması” (K16) gerekmektedir. Aksi halde tarihin “güvenilirliği azalır” (K23). Bir başka katılımcıya göre ise

“yaşanmışlıkların belge eksikliği ile eksik kalıp daha az bahsedilmesi mazur görülebilir. Ancak birçok araçla bilinebilecek bir olay, toplumun zihninde olumlu veya olumsuz yankı yapıyorsa da inkâr edilmemelidir, edilemez. Zaten tarihin bilimselleşme süreci, olayların hepsini ortaya

çıkarmak ve bu olayların tüm cephesi ile ele alınmasını gerektirir. Diğer türlü bir bakış açısı eksik kalacaktır” (K13).

Yadsımanın “öğrenciyi yanıltmaktan öteye” (K24) gidemeyeceği ve böylece bir bilgi karmaşasına neden olacağı, katılımcılar tarafından dile getirilen ifadelerdendir. Katılımcılara göre bu durum öğrencilerin “tarihsel bir bağlam” oluşturmalarını da etkiler. Çünkü

“bir tarihi olayı silmek bir kâğıdı çöpe atmaya benzemez... tarihsel olaylar birbiriyle ilişkilidir. Bir olayı reddetmek, diğer tüm olayları da değiştirmektir. Yani tarihsel bir olayın inkâr edilmesi sadece bunu etkilemiyor... Zincirlerin bir halkasını atarsan, yok sayarsan bundan tüm zincir etkilenir” (K4).

Üstelik katılımcılara göre her ne kadar inkâr edilirse edilsin, “gerçekler mutlaka gün yüzüne çıkar” (K57) ve bu durumda da “inkâr edilen konunun farklı bir yönü öğrenildiğinde bu eğitime olan güveni” (K35) azaltır. Bu durumda “çok gerçek bir olay olsa bile öğrenci o olaya şüpheyle bakar” (K33).

Nadiren de olsa açık bir tarihsel olayın yadsınabileceğine ilişkin görüş bildiren katılımcıların en sık ifade ettiği gerekçe ise “toplumsal birliğin devamı”dır. Katılımcılara göre eğer bir tarihsel olay “milli birlik ve beraberliğe... milli kimliğe” zarar veriyor (K71), “toplumda ayrışmaya” (K19) neden oluyorsa, “halkı bir arada tutmak için” (K43) bu tarihsel olayın inkâr edilmesi mazur görülebilir. Çünkü “tarihin, gerçeklik dışında toplumun manevi duygularını karşılaması lazım”dır (K54). Yine aynı paralelde olmak üzere katılımcılara göre bir tarihsel olayın inkârı “ülkenin milli çıkarlarının korunması” (K56) ya da “ülke politikasının devamlılığı açısından gerekli” (K40) olabilmektedir.

Açık bir tarihsel olgu ya da olayın yadsınmasına dair verilen örneklerde ise “Ermeni Tehciri”, toplam 32 örnekten 21’inde tekrar edilerek açık bir şekilde öne çıkmaktadır. Fakat katılımcıların bu örneğe yaklaşım biçimleri birbirinden çok farklıdır. Kimi katılımcıya göre “Ermeni soykırımı tarihte var olan bir şeydir, ama bu soykırım her zaman inkâr edilmiştir. Devlet... soykırımı yıllardan beri inkâr edilip, tarih kitapları bu konuda kesin ifadeler kullanmıştır olmadığına dair” (K70). Bu örnekte “Ermeni soykırımının inkârı” bir yadsıma örneği iken bir başka örnekte ise “Ermenilerin Türklere yaptıkları zararları inkâr etmeleri” (K37) bir yadsıma örneği olabilmektedir. Aynı paralelde bir başka örnek ise K10’a aittir: “Ermeni meselesi bizim tarihimizde sürgün olarak geçmektedir. Ermeniler devlet dışına çıkarılmıştır. Günümüzdeki Ermeniler bunu inkâr ediyor ve onlar bizi katletti diyorlar.”

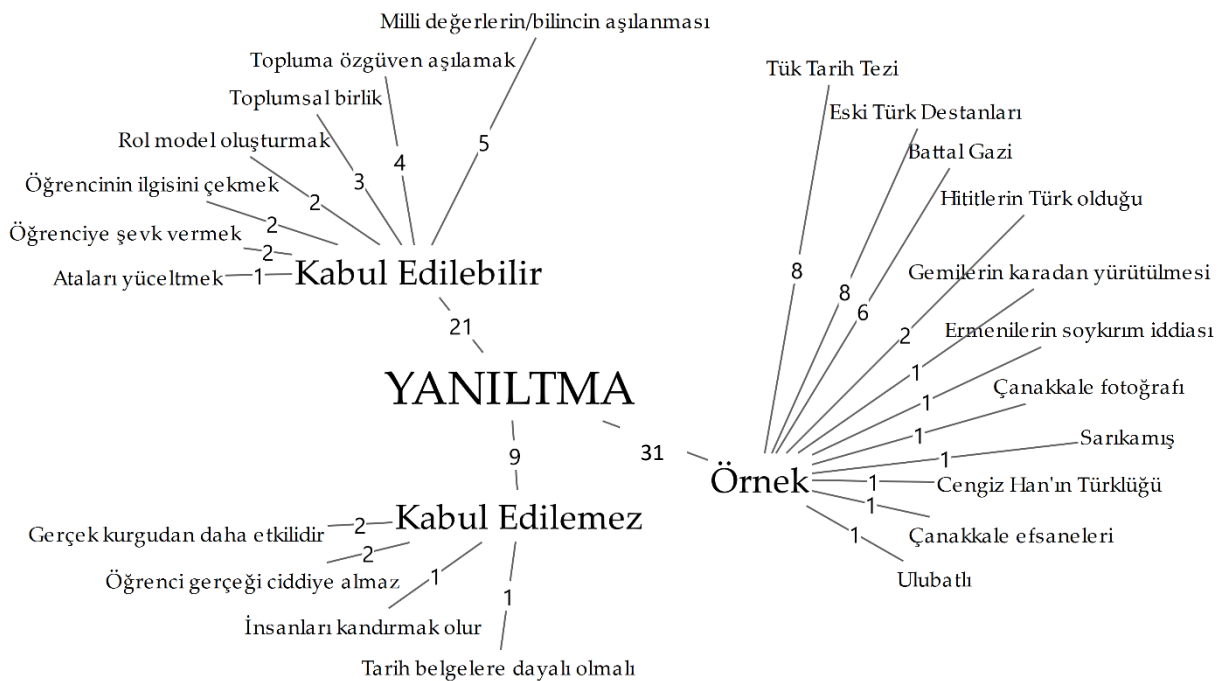
Katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı üzere bir tarihsel olayın varlığının inkârı kadar yokluğunun inkârı da bir yadsıma örneği olabilmektedir. Çünkü “tarih derslerinde Ermeni olayının yaşanması kabul edilemez” (K22). “Bu meselenin inkâr edilmemesi durumunda... Türkiye için büyük yaptırımların ve siyasal süreçlerin yaşanmasına neden olur” (K40). Bu sebeple “eğer böyle bir soykırım varsa da inkâr edilmesi ülkenin siyasi ve diplomatik konularda zan altında kalmaması için inkâr edilebilir” (K56).

Ermeni tehciri dışında katılımcıların yadsımaya ilişkin verdikleri bir diğer örnek, Osmanlı’nın kuruluş tarihine ilişkin bilgi farklılıklarıdır. Fakat bu bilgi karmaşasını, açık bir tarihsel olgunun yadsınmasına ilişkin bir örnek olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu başlık altında sık

tekrarlanmamakla birlikte dikkat çeken bir diğer örnek ise “Yavuz ve Aleviler” ilişkisidir. K19’a göre “İstanbul’da yeni yapılacak köprünün adı koyulurken Yavuz Sultan Selim’in Alevileri katlettiği gerekçesi ile köprüye onun isminin verilmesi kargaşaya neden olmuştur. Bu nedenle böyle bir olay inkâr edilebilir.” Bu örneklerin yanı sıra Türk tarihiyle ilişkili olmamakla birlikte katılımcılara göre Hitler dönemi uygulamaları ya da Amerika’da yerlilere uygulanan soykırım, Batılıların inkâr ettikleri tarihsel olaylar arasında yer almaktadır.

Yanıltma Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, sahte kanıtlar üreterek ya da belgeleri tahrip ederek gerçek olmayan bir tarihsel durumun, olayın ya da kahramanın yaratılmasını kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargılar, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Yanıltma yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Gerçek olmayan bir tarihsel durumun, olayın ya da kahramanın yaratılması ile ilgili yargı ifadesi kullanan 30 katılımcıdan 21’i bu durumu “kabul edilebilir” bulurken 9’u ise bu durumu “kabul edilemez” olarak değerlendirmiştir. Nadiren de olsa yanıltmayı kabul edilebilir bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde, “milli değerlerin/bilincin aşılınması”nın en sık tekrar edilen tema olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre “milli değerlerin aşılınması ve milli bilincin ateşlenmesi ve dirliğin devam ettirilmesi” (K40) ya da “var olan milli bilinci geliştirme, halkı milli şuur altında birleştirme” (K53) amacıyla, gerçekte var olmayan tarihsel olaylar ya da kahramanlar oluşturulabilir. Böylece katılımcılara göre “milletini yüceltmek ve diğer uluslardan üstün göstermek” (K52) mümkündür. Benzer bir şekilde “topluma özgüven aşılama” da, “yanıltma”yı meşru gösterebilecek gerekçelerden biridir. Katılımcılara göre “O

kültürden olan insanların manevi duygularını canlandırmak için o topluma özgüven aşılacak" (K16) ya da "gelecek nesillere ve kültüre ecdadının çok büyük işler başardığını göstermek, halkın kendini değerli hissetmesini sağlamak" (K59) amacıyla gerçek olmayan tarihsel kurgular oluşturulabilir. "Devlet... halkın cesaret edip gaza gelmesi için olmayan bir durumu varmış gibi anlatabilir" (K51). Aynı şekilde toplumsal birlik adına da yanıltma gerçekleştirilebilir. Çünkü "insanlar... belli bir amaç doğrultusunda birlik beraberlik kurarlar. Vatan sevgisi, millet kavramlarını bu şekilde tatmin etmektedirler" (K61).

Yanıltmanın "kabul edilemez" olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazıları gerçeklerin, yanıltma yoluyla oluşturulan kurgulardan daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre "geleceğe ışık tutması açısından yaşanmış olaylar daha etkilidir" (K61). Bir başka deyişle "bilinen, kanıtlanmış eksik bir gerçeklik; tüm yönleriyle yapılmış, inşa edilmiş bir kurgudan daha faydalıdır" (K13). Üstelik yanıltma yoluyla oluşturulan kurgular öğrenciyi "olumsuz yönde etkiler, öğrenci gerçekte yaşamış tarih olayları ciddiye almaz" (K8).

Yanıltma yoluyla tarihin kötüye kullanımına katılımcılar tarafından verilen örnekler incelendiğinde ise Türk Tarih Tezi'nin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre "Türklüğe yönelik yapılan hakaretleri ortadan kaldırmak" (K39), "ülkede milli duyguları artırmak" (K66), "Türk halkını bir anda yüceltmek ve milli bir ideoloji oluşturmak" (K65) ve oluşturulan bu ideolojinin "halka sunulması" (K49) için hazırlanan Türk Tarih Tezi, gerçekliği olmayan bir tarih kurgusu olması sebebiyle yanıltmaya bir örnek teşkil etmektedir. Türk Tarih Tezi kadar tekrar eden bir diğer örnek teması ise "Eski Türk Destanları"dır. Fakat her ne kadar katılımcıların bu örneğin kullanımı ile ilgili gerekçeleri, yanıltma yoluyla tarihin kötüye kullanımını karşılarsa da, formal tarih eğitimi bağlamında oluşturulmadıkları için bu örneği yanıltma kapsamında değerlendirmek mümkün görünmemektedir.

Verilen örnekler arasında çok sık tekrar etmemekle birlikte K5'in ifadeleri, yanıltma yoluyla tarihin kötüye kullanımı açısından dikkat çekici bir örnektir:

"Birinci Dünya Savaşı'nda Çanakkale cephesinde savaşan iki asker fotoğrafı vardır. Bu fotoğraf aslında bizim cephemizde savaşan askerler değildir. Fakat ders kitaplarında ve devlet büyükleri dahi bu fotoğrafı paylaşarak kullanıp Çanakkale Şehitleri olarak nitelendirirler."

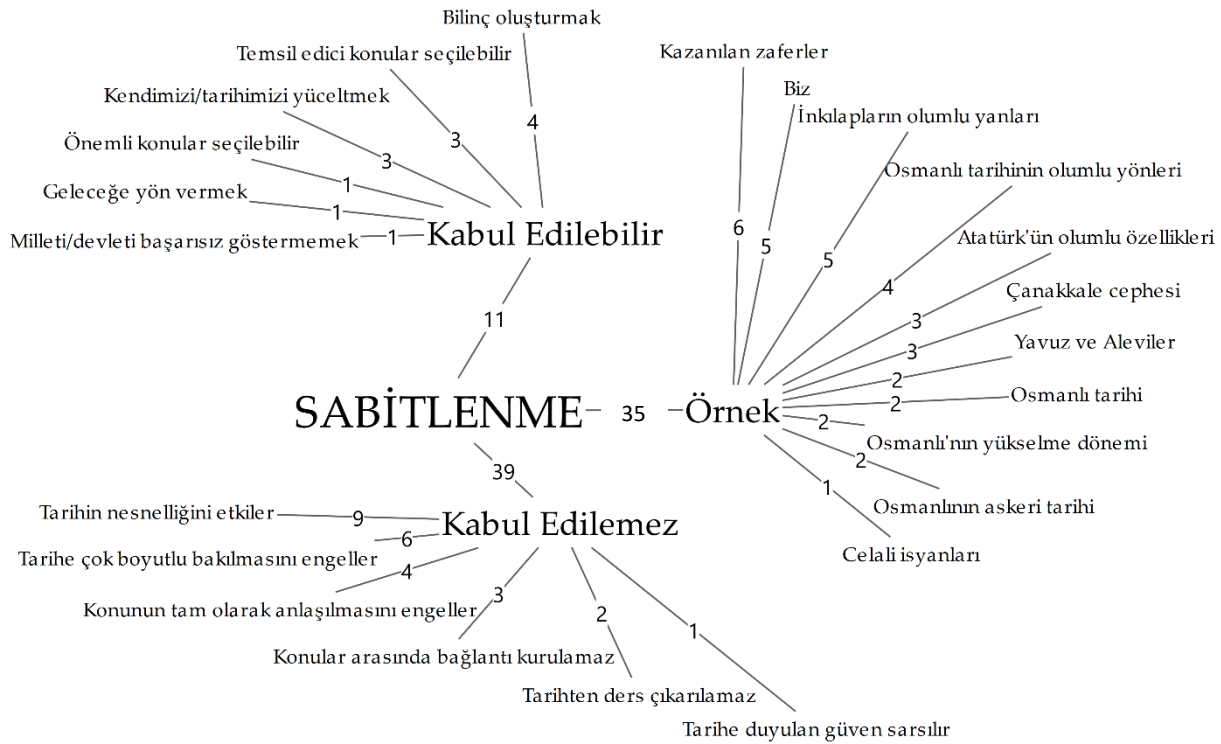
Yine sık tekrar edilmemekle birlikte "yanıltma" açısından dikkat çeken bir başka örnek ise K10'a aittir:

"Gerçekte Sarıkamış'ta 95.000 şehidimiz yoktur. Kaynaklara göre 25.000 olduğu, farklı kaynaklarda ise 30.000 olduğu bilinmektedir. Fakat o dönemde çıkan bir gazetede 95.000 olarak çıkmış, öyle kalmıştır... toplumun vatani için nasıl feda olduğunu, birlik ve beraberlik oluşturduğu için böyle kullanılabilir..."

Belli Bir Olaya Sabitleme Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, belli amaçlarla bir tarihsel konunun bazı yönlerine dikkat çekilmesi ve diğer bazı yönlerinin göz ardı edilerek gölgede bırakılması yoluyla gerçekleştirilen sabitlemeyi kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini

açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargılar, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Sabitlenme yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Bir tarihsel olayın, olgunun, durumun belli bir yönüne odaklanıp diğer yönlerinin göz ardı edilmesi ile ilgili yargı ifadesi kullanan 50 katılımcıdan 11'i bu durumu "kabul edilebilir" bulurken 39'u ise bu durumu "kabul edilemez" olarak değerlendirmiştir. Sabitlenmeyi kabul edilemez bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde ise bu durumun, "tarihin nesnelliğini" olumsuz yönde etkileyeceği görüşünün öne çıktığı görülmektedir.

Katılımcılara göre tarihsel bir olay ya da olgunun belli bir yönüne sabitlenilmesi, "tarihin nesnelliğini, geçerliliğini olumsuz" (K7) etkileyeceğinden "objektif tarih anlayışına terstir" (K55). Tarihte sadece "tek bir yere odaklansak doğruları göremeyiz" (K41). Oysaki tarih, "bütün yönleriyle ele alınması gereken bir bilimdir" (K52). Bu sebeple "tek bir olay, zümre, olgu etrafında inşa edilmiş tarihi eksik ve yanıltır" (K13). Sabitlenmenin, tarih bilimi açısından taşıdığı olumsuzlukların yanında tarih öğretimi açısından da önemli dezavantajları vardır. Katılımcılara göre sabitlenme, tarih öğretimi açısından öncelikle öğrencilerin tarihe çok boyutlu olarak bakmasını engelleyecektir. "Çünkü tarih sebep-sonuç ilişkisine dayandırılması gereken bir bilimdir. Geniş bir bakış açısıyla bakılması gerekir. Dar bir çerçeveden bakmak bizleri de bilgilendirdiğimiz kişileri de yanlış yönlendirir" (K23) ve "tek taraflı düşünmesine neden olur" (K27). Oysaki "tarih konularına bir bütüncül bakış açısıyla bakılması" (K31), "öğrencide olumsuz bir şey uyandırır da gerçekleri" (K22) görmesi gerekir. Böylece öğrenci geçmişte "ne olduğu, nerelerde hata yapıldığı, nelerin

değiştirilmesi gerektiği" (K68) gibi önemli çıkarımlarda bulunabilir. Bununla birlikte sabitlenme ile olaylar "tek taraflı... tek bir pencereden öğrenilmiş" (K15) olacağından bu durum tarihsel "konunun tam olarak anlaşılmasını" da etkileyecektir. Üstelik katılımcılara göre sabitlenme, tarihsel "konular arasında bağlantı" kurulmasını da engeller. Çünkü; "tarihi konular bir bağlam içerisinde. Bir olgu öbürüyle ilişkilidir" (K24).

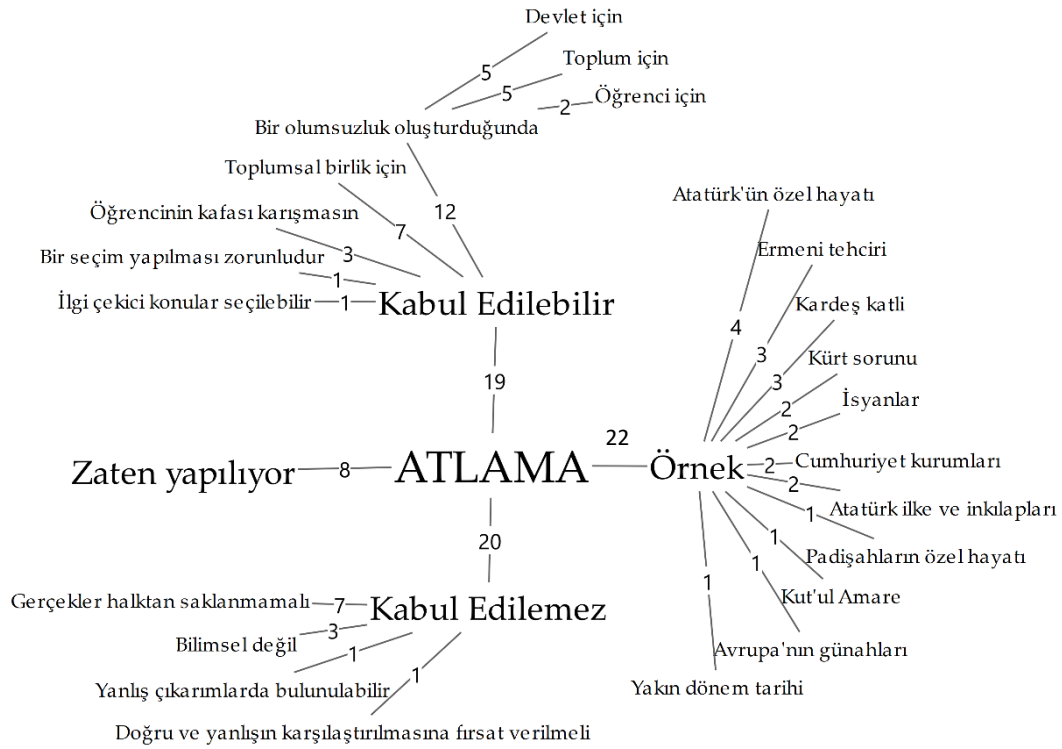
Belli bir tarihsel olay ya da olguya sabitlenilmesini "kabul edilebilir" gören katılımcıların gerekçelendirmeleri incelendiğinde ise, öğrencilerde bilinç oluşturmak, kendimizi/tarihimizi yüceltmek, geleceğe yön vermek gibi toplumsal amaçların öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre "lider veya karizmatik önderler vasıtasıyla milli bilincin daha iyi oluşması" (K18), "halkta milli duyguları"n ortaya çıkarılması ve "kendilerine güven" (K66) sağlanması ya da "kendi milletini üstün göstermek için" (K60) "olumsuzlukların değil olumlu özelliklerin ön plana çıkarılması"(K18) kabul edilebilirdir. Hatta bu durum son derece olağandır. Çünkü "milli duygularla hareket ederiz... Bağlı olduğumuz milli benlik, kendi toplumumuzun ve devletimizin asla başarısız ve güçsüz olduğunu" kabul etmememizi gerektirir" (K14).

Sabitlenmeye verilen örnekler incelendiğinde "kazanılan zaferler"e odaklanılmasının, katılımcılar tarafından sıkça tekrar edildiği görülmektedir. "Kazanılan zaferlerle dolu ders kitapları vardır. Fakat başarısızlıklardan söz edilmez" (K5). Üstelik bu durum katılımcılara göre sadece "ilkokul, lise düzeyinde" değil, "üniversitelerde" de böyledir. Üniversitede de kazanılan başarılar "bütün detaylarıyla ele alınırken" başarısızlıklar "kısa olarak ele alınır" (K11). Aynı şekilde "biz"e odaklanılmasına dayanan etnosantrik bakış açısı da, katılımcıların sabitlenmeyle ilgili sıkça verdikleri örnekler arasındadır. Örneğin İstanbul'un fethinde, "karşı taraftan" hiç bahsedilmemesi bir katılımcının dikkatini çekmiştir: "Oradaki insanlara ne oldu, nasıl hale geldiler. Sonuçta bir savaş var ortada ve bu yönüyle anlatmıyoruz" (K10). Bir başka katılımcının verdiği örnek ise daha yakın bir döneme aittir: "Çanakkale Savaşı'nda, sadece Türkler bu vatan için savaşmadı. Aynı zamanda birçok Kürt insan da savaşmıştır... Ama bu kısım hiçbir kitapta yazmaz, üstü kapalıdır" (K38).

Atatürk döneminde gerçekleştirilen inkılâpların "sadece olumlu yönden anlatılması" (K70), bunlar "gerçekleştirilirken halkın buna uyumda" zorlanması (K49), bu sebeple çıkan "isyan ve karışıklıklar"a (K22) tarih derslerinde yeterince yer verilmemesi de katılımcılara göre bir sabitlenme örneğidir. Aynı döneme ilişkin olarak katılımcıların verdiği bir diğer sabitlenme biçimi, Atatürk'ün olumlu özelliklerine odaklanılmasıdır: "Mustafa Kemal Atatürk'ün olumsuz düşünceler oluşturacak özel hayatından pek bahsedilmez. Daha çok askeri-siyasi yönüyle konuşulsun istenir" (K18). Oysaki "Atatürk atamızdır ancak yanlışlarını da söylememiz gerekir" (K7). Bu örneklerin yanı sıra genel Türk tarihi içinde özellikle Osmanlı tarihine, Osmanlı tarihi içinde ise daha çok yükselme dönemine odaklanılmış olması, katılımcıların verdiği diğer sabitlenme örnekleri arasındadır.

Atlama Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, bir tarihsel olgu ya da olaya belli amaçlarla yer verilmemesi olarak tanımlanabilecek olan atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımını kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargılar, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımı ile ilgili yargı ifadesi kullanan 39 katılımcıdan 19'u bu durumu "kabul edilebilir" bulurken 20'si ise "kabul edilemez" olarak değerlendirmiştir. 8 katılımcı ise herhangi bir yargıda bulunmadan, bu durumun "zaten yapılıyor" olduğunu ifade etmiştir. Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımını kabul edilemez bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde ise bu durumun, "gerçeklerin halktan saklanmaması" gerektiği görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre "halk gerçek tarihini bilmeli, ecdadını iyi tanımalı" (K60). Bu sebeple "bir toplumu oluşturan bütün fertler, tarihi objektif ve tüm yönleriyle" (K71) öğrenmeli, "olumsuz bir olay olsa bile" (K46), "insan geçmişini bilmeli, bu doğrultuda düşüncelerini yönlendirmeli" dir (K72). Üstelik herhangi bir tarihsel olay ve olgunun tamamen göz ardı edilmesi katılımcılara göre bilimsel de değildir. Çünkü "bir tarihçi tarafsız olmalıdır. Objektif olmalıdır. Bir amaç doğrultusunda eksik bilgi verilmemelidir". Fakat bu ifadeleri kullanan katılımcı ifadelerini, bir çekince ile tamamlamaktadır: "Tabii ki insan ve topluma, toplumsal birlik ve beraberliğe zarar verilmemelidir" (K2).

Yukarıdaki örnekten de anlaşıldığı üzere, içerisinde "olumsuzluk" barındıran bir tarihsel olaya, bütün açıklığı ile tarih derslerinde yer verilmesi konusunda bazı katılımcıların çekinceleri bulunmaktadır. Bu olumsuzluk "devlet için", "toplum için" ya da "öğrenci için" olabilmektedir.

Örneğin “olayın anlatılması ülkede karışıklık yaratıyor”sa (K44) ya da “devletine, milletine saygı anlamında zayıflık gösterebilecek bir olayı ise” (K16) “devletin çıkarlarına ters bir durum” (K52) olmaması ve ülkenin “diplomatik veya siyasi olarak zan altında kalmaması için” (K56) bir tarihsel olaya bilinçli olarak yer verilmeyebilir. Aynı şekilde “birlik ve beraberliğe” zarar vermemek (K43), “haklı haksız çatışmalara” yer vermemek (K47), “ülkede yaşayan etnik grubun tepkisini çekmemek” (K40) yani kısacası “ayrımcılığa” (K19) neden olmamak için bazı tarihsel olaylar, katılımcılara göre tarih derslerine konu edilmeyebilir.

Devlet ve toplum adına hissedilen çekinceler, bazı katılımcılar göre öğrenciler için de söz konusu olabilmektedir. “öğrencilerin tarihten soğuyup uzak durmalarında neden olmamak” (K23), “kafasını karıştırmamak” (K22) ve “yanlış düşüncelere” (K24) kapılmasını önlemek amacıyla bazı konulara tarih derslerinde yer verilmeyebilir ya da “öğrencinin belirli bir seviyede olmasına bakılabilir. Bundaki amaç her şeyi daha doğru anlaması içindir” (K22) .

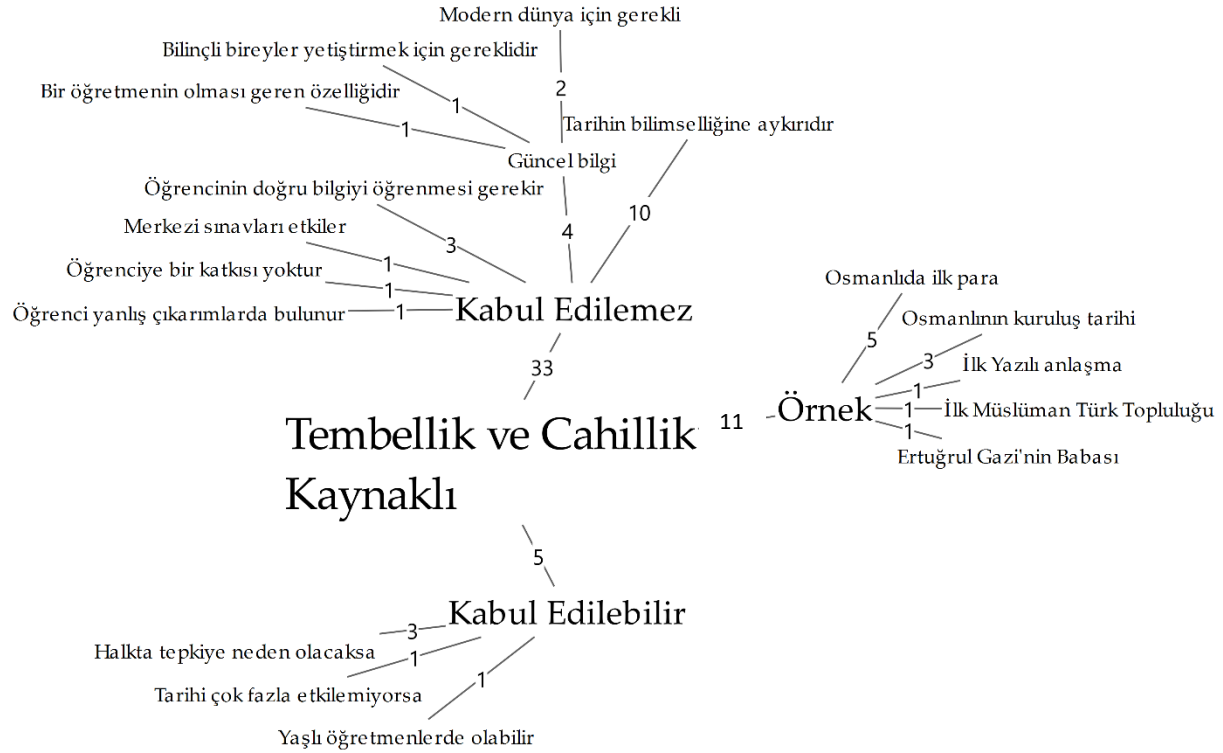
Bazı katılımcılar, herhangi bir tarihsel olay ya da olgunun tarih derslerinden atlanması yoluyla tarihin kötüye kullanımı ile ilgili olarak yargı bildirmek yerine, bu durumun “zaten yapılıyor” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcılara göre; “devletler politikaları tarih bilgilerimizin aktarımında çok etkilidir” (K61). “Devlet, politikalarını öğretmen vasıtası ile öğrenciye aileye aktarır. Devlet müfredata istenilen kazanımlara koyuyor öğretmen de müfredat dışına çıkamıyor” (K5). Örneğin “Atatürk ilke ve inkılaplarının beşinci sınıf kitaplarından kaldırılması, günümüz devletin oluşturmak istediği vatandaşlık yapısını şekillendirmek için yapmıştır. Eskiye unutturmak istemişlerdir” (K50).

Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımına verilen örnekler incelendiğinde ise “Atatürk’ün özel hayatı”na tarih derslerinde yeterince yer verilmemesinin öne çıktığı görülmektedir. Örneğin K5’e göre “Cumhuriyet tarihi konularında sık sık gördüğümüz bir şeydir. Atatürk’ün yaşantısı ile ilgili birçok söylemler vardır. Fakat ders kitaplarında sadece annesi, babası, kardeşi ve nerede doğduğu gibi kısır bilgiler yer alır.” Oysaki K16’ya göre bu, olması gereken bir durumdur. Çünkü Atatürk’ün özel hayatı içerisinde zararlı alışkanlıklarından bahsedilmesiyle “Ona karşı nefret duyulabilir. Bu yüzden her şey olduğu gibi ben anlatılmalıdır. Aksi takdirde bir olaydan dolayı ülkenin değerli insanlarına karşı nefret duyulabilir”. Benzer bir şekilde “Atatürk’ün yaptığı bir takım yanlış uygulamaların ‘olması gerekiyordu’ gibi bir şekilde geçiştirilmesi veya yayınlanmaması” da K56’ya göre, atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımına bir örnektir.

Konuyla ilgili diğer örnekler incelendiğinde ise “tarihi şevkini” kırmamak amacıyla belli bir seviyeye kadar “Ermeni meselesine değinilmemesi” (K23) gerektiği, katılımcı tarafından bir öneri olarak sunulmaktadır. Benzer bir öneri de K15’ten gelmiştir: “Şeyh Sait isyanından derinlemesine bahsedilmeyebilir, özellikle doğudaki öğretmenler için”. Buna karşın yakın dönem “tarihine yer verilmemesi” ise bir eleştiri konusu olarak bu örnekler arasında yer almıştır.

Tembellikten ya da Cahillikten Kaynaklanan Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, yapılan yeni araştırmalarla doğruluğunu kaybetmiş ve güncelliğini yitirmiş bir tarihsel bilginin, tembellik ve cahillik kaynaklı olarak tarih derslerinde kullanılmaya devam etmesini kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargıları, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Tembellikten ya da cahillikten kaynaklanan tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımı ile ilgili yargı ifadesi kullanan 38 katılımcıdan 5'i bu durumu "kabul edilebilir" bulurken 33'ü ise "kabul edilemez" olarak değerlendirmiştir. Tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımını kabul edilemez bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde ise bu durumun, "tarihin bilimselliğine aykırı" olduğu görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre "tarih her yeni bir belge bulduğumuzda delil bulduğumuzda değişebilecek bir olgudur" (K24) bu durum aynı zamanda tarihin "sürekli bir gelişim ve değişim süreci içinde" (K61) olduğunu göstermektedir. "Bunları göz ardı etmek objektifliğe aykırıdır" (K7).

Güncel bilgi aynı zamanda çağın bir gerekliliğidir: "Sadece tarihsel alanda değil tüm alanlarda güncel bilgiler verilmesi daha doğrudur. Çünkü gelişen dünya toplulukları, devletleri bu amaçları göz ardı etmiyor" (K40). Üstelik yaşadığımız dönemde "teknolojinin gelişmesi" (K71) ve bilgiyi ulaşmanın çok da kolay hale gelmesi, özellikle öğretmenlerin bilgilerini güncellememelerini mazur gösterecek nedenleri

ortadan kaldırmıştır. *“Amacı öğretmek, bilgi vermek olan bir yerde en güncel, en doğru bilgiler verilmelidir”* (K2).

Tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımını nadiren de olsa kabul edilebilir bulan katılımcılar ise bu durumun eski ve yeni bilginin niteliği ile ilişkili olduğunu düşünmektedir: *“Yeni verilere ulaşıldığında tarihte değişimler yaşanabilir. Yeni bilgiler tarihi kendi milleti için kötü anlamda değiştirecek ise bazı bilgiler milletin, ülkenin geleceği için göz ardı edilebilir”* (K67). Dikkat çeken bir başka örnekte ise katılımcı *“hoca belirli bir yaşa gelmiştir ama ‘ben bildiklerimi anlatayım sonra kendileri bir yerden öğrenirler’ diyerek kendisini gelişime açmaması”* (K39) durumunda nadiren de olsa bunun mazur görülebileceğini belirtmektedir.

Sonuç

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; yadsıma, sabitleme, tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımına, çoğu katılımcı karşı çıkarken, atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımında ise katılımcı cevaplarının dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yanıltma yoluyla tarihin kötüye kullanımını ise birçok katılımcının kabul edilebilir bulmuştur. Fakat bunda katılımcıların, literatürde *“sahte kanıtlar üreterek ya da belgeleri tahrip ederek gerçek olmayan bir tarihsel durumun, olayın ya da kahramanın yaratılması”* şeklinde tanımlanan yanıltmayı, büyük ölçüde tarih derslerinde film ya da drama gibi kurgu ürünü materyallerin kullanımı şeklinde algılamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların, tarihin kötüye kullanımını kabul edilemez bulmalarına dair gerekçeler incelendiğinde, hemen her kategoride tarihin bilimselliğine ya da nesnelliğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Bu nesnellik vurgusu Kaya’nın (2019) bulgularını destekler mahiyettedir. Öyle ki bu çalışmada katılımcılar II. Abdülhamit hakkında yapılan farklı ve zıt yorumların en önemli sebebi olarak objektif olamamaya dikkat çekmişlerdir. Tarihin kötüye kullanımını kabul edilebilir bulan katılımcılar ise toplumsal birliğin sürdürülmesi, ulusal değerlerin aşılması, toplumsal özgüven ya da ülke çıkarları gibi gerekçeler öne sürmektedir. Bu noktada katılımcıların bir bilim olarak tarih ile onun öğretimi arasında bir fark gözettileri ve her iki kavrama farklı anlamlar yükledikleri açıkça göze çarpmaktadır. Çünkü katılımcıların, tarihin kötüye kullanımını haklı göstermeye ilişkin gerekçeleri, akademik anlamda tarihçilikle değil, onun yaygınlaştırılması işlevini gören tarih öğretimi ile gerçekleştirilebilir. Katılımcılara göre tarih, bilimsel olmak zorunda iken toplumsal çıktılarının taşıdığı önemli değer, tarih öğretimini böyle bir zorunluluktan muaf kılmaktadır. Yani tarih için kabul edilemez olan, tarih öğretimi için kabul edilebilir olmaktadır.

Tarihin kötüye kullanımına dair verilen örnekler incelendiğinde ise Ermeni Tehciri’nin, yadsıma, yanıltma ve atlama olmak üzere üç farklı kategoride kullanıldığı görülmektedir. Üstelik yadsıma kategorisinde yer alan 32 örnek arasında 21 kez tekrar edilerek en çok verilen örnek olmuştur. Benzer bir şekilde Wirth (1999) tarafından yapılan tanımlamada da farklı ülkelerin geçmişlerinde yer

alan soykırım/katliam örneklerinin yanı sıra “Türklerin Ermeni kıyımları konusundaki tutumları” da yadsımaya bir örnek olarak gösterilmektedir. Fakat katılımcıların Ermeni Tehciri’ni bir örnek olarak kullanmalarındaki amaç, Wirth’ten oldukça farklıdır. Katılımcılardan yalnızca biri, Ermeni soykırımının tarihsel bir gerçeklik olduğunu ve devlet tarafından ders kitapları aracılığıyla inkâr edildiğini belirtirken diğer katılımcılar ise bu görüşe katılmamaktadır. Katılımcılardan bazılarına göre Ermenilerin, Türklere verdikleri zararları inkâr etmeleri, yadsıma yoluyla tarihin kötüye kullanımına bir örnek iken bazılarına göre gerçekte “sürgün” olan bir durumun inkâr edilerek “soykırım” olarak adlandırılması bir yadsıma örneği olabilmektedir. Bazı katılımcılara göre ise ortada bir soykırım varsa bile, ülke çıkarları adına “yadsınması” zaten bir gerekliliktir.

Tarihin kötüye kullanımına verilen örnekler arasında dikkat çeken bir başka kategori ise sabitlemedir. Tarih öğretmen adayları bu kategoride tarih derslerinde ya da aldıkları lisans eğitimi boyunca “biz”e, “bizim kazandığımız zaferler”e ya da “geçmişin yalnızca olumlu yanları”na odaklanılmasına dikkat çekmişlerdir. Bazı katılımcılar bu durumu kabul edilebilir bulurken çoğunun bu durumdan şikâyetçi olduğu göze çarpmaktadır. Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımı kategorisinde ise tarih öğretmen adayları, Atatürk’ün özel hayatı, Ermeni Tehciri, kardeş katli ve Kürt sorunu gibi konulara tarih derslerinde yeterince yer verilmemesini ya da hiç ele alınmamasını örnek olarak göstermişlerdir.

Tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının verdiği örneklerden birçoğunun aynı zamanda, Türkiye’de tarih öğretiminin tartışmalı konuları arasında yer alması bir tesadüf değildir (Çiçek, 2009; Demircioğlu, 2016). Tarih öğretimindeki çağdaş yönelimler bize, tarih derslerinin, tartışmalı konuları ele almaktan çekinmemesi, tam tersine tartışmalı konular üzerine odaklanıp, genç insanların karmaşık dünyayı anlamalarına yardımcı olması gerektiğini söylemektedir (Philips, 2009; 123). Buna karşın gerek Türkiye’deki iktidar/tarih/eğitim ilişkisi (Ersanlı, 2006), gerekse yerleşik eğitim pratikleri, tartışmalı konuların, öğrencilerin bugünü ve şu andaki duruma nasıl geldiğimizi anlamalarını sağlayacak bir araç olarak değerlendirilmesi yerine (Stradling, 2001), tarihin kötüye kullanım biçimlerinden yararlanarak onların görmezden gelinmesine, etrafından dolanılmasına ya da çarpıtılmasına neden olmaktadır.

Avrupa Konseyi Parlamenterler Asamblesi’inin Avrupa Tarihine ve Avrupa Tarihini Öğrenmeye İlişkin 1283 Sayılı Tavsiye Kararı’nda belirtildiği üzere; *“Siyasetçilerin kendilerine özgü tarihi yorumları vardır ve bazı tarihle oynamanın ayartıcılığına kapılır. Neredeyse bütün siyasal sistemler tarihi kendi amaçları doğrultusunda kullanmışlardır ve gerek tarihsel olgulara ilişkin versiyonlarını gerekse tarihteki iyi ve kötü kişilere ilişkin tanımlarını dayatmışlardır”*. Cumhuriyet döneminden itibaren tarih öğretimi adına yaşanan pratikler, Türkiye’nin de yukarıda ifade edilen genellemenin bir parçası olduğunu göstermektedir. Fakat katılımcıların hiç de azımsanmayacak bir kısmının tarihin kötüye kullanım biçimlerini, ulusal amaçlara hizmet ettiği sürece “kabul edilebilir” olarak değerlendirmesi bize

göstermektedir ki, ülkelerin eğitim politikalarını belirleyen iktidarlar kadar, o politikaların uygulayıcıları olan öğretmenler de tarihin kötüye kullanımı konusunda pay sahibidir. Bu durum tarih öğretiminin tarafsız, ön yargısız ve nesnel bir temele dayandırılma zorluğuyla ilişkili görünmektedir (Kaya, 2019). Bu çalışmanın katılımcılarının, yakın geleceğin tarih öğretmenleri olduğu göz önünde bulundurulursa, tarihin kötüye kullanımı konusunun, gelecekte de tarih öğretiminin önemli bir sorunu olacağı anlaşılabacaktır.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Since national functions are gaining in the spirit of history, determining group identity and origins (Smith, 1991), creating social cohesion and identity, and thus building ethnic groups or nations (Bilgin, 2013), and because such political functions, e.g., creating acceptable ideological and political versions of the past and legitimizing ideologies, practices, traditions, institutions, and policies make it exclusive among other “power instruments” (de Baets, 2013; 38), nation states wishing to give society a national identity and to spread it in the process of nationalization have attached special importance to history. Hence, countries across the world have used history to shape citizen identity (VanSledright, 2008).

The simultaneous formation of historiography in the modern sense in accordance with the emergence of nation states is related to this instrumental importance of history; as such, nation states have tended to build their own national histories (Benlisoy and Benlisoy, 2001) in order to create a common story about the past as an important component of national identity (Akman, 2011) and place it at the basis of the cultivation project (Carretero, 2011, 6); as such, if nations are imagined communities (Anderson, 1991), then historical narratives are the key to shape how communities understand themselves (Freedman, Weinstein, Murphy, and Longman, 2008). Therefore, this situation resulted in the nationalization of political emphasis by becoming visible in the historiography (Southgate, 2001) and even in the use of history in the context of political purposes. Miller defined politicization of history as a “permanent and inevitable process” – not only a result of the power–history relationship but also as a product of historians being influenced by the status quo and political identity while writing history (trans., Palabiyik, 2018, p. 245).

The politicization of history has revealed the necessity of nation states to convey national issues in the form of consistent narratives to their citizens so as to create a common sense of identity (Clark, 2010, p. 120-121) and to generate a nationalist historiography (Benlisoy and Benlisoy, 2001). In this process, references to a “common” past are frequently used in creating national sensibilities (Akman, 2011); thus, history had become a source of national pride with a more utilitarian approach (Southgate, 2001). Various institutions and traditions, seen as symbols of national unity and solidarity through a

kind of “social engineering,” have been reformed as past narratives that are part of national identity by producing myths and symbols that nationalism, “invented” throughout history, cannot exist without them. This reformation is part of the change brought on by nationalism in the symbolic system of the addressed community (Benlisoy and Benlisoy, 2001).

Along with the instrumental value imposed by nationalism, history has largely taken the form of a narrative in which all collective memories are preserved; further, a nation tells its best stories about itself and is expected to increase its social cohesion by preserving a single proud view (Zajda and Whitehouse, 2009; 954). Thus, the subidentities and feelings of belonging have been gradually dissolved in the direction of creating a homogeneous society by using common values, common language, and cultural and historical accumulation that life has brought since the past (Anderson, 1991). On the other hand, the definition of “we” and “other” categories has been the main problem of historiography in regard to upper identities; further, an approach that emphasizes differences and positions against another one has also been adopted (Hobsbawm, 1997).

This pursuit of the nation-state on historiography concerns the present and the future rather than the past because, when the experienced “present time” is not found by powers as satisfactory, the “past” reconstructs the present time satisfactorily (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). In other words, whatever future a nation dreams for itself, it first creates its own suitable history (Ersanlı, 2006). The main condition for a reconstructed history to be “correct” is to have the desired effect on the target audience (Akman, 2011). In short, the nation-state sees no harm in altering or distorting a historical reality (if there is such a reality) so as to achieve goals it considers “legitimate.” However, it must be expanded and reach all members of a nation in order for this distorted knowledge to serve “legitimate” purposes; at this very point, we encounter history education as another power instrument.

History Education and Its “Romantic” Purposes

When analyzed by different authors, it is possible to state that the past includes three representations. The first is that there is an academic history or historiography generated by historians and social scientists according to the disciplined logic of knowledge established under certain social and institutional conditions. The second is everyday history, i.e., a collective memory element that expresses the shared narratives about identity, value systems, and common beliefs in the minds and bodies of members of every society and that is written through experience and formation. The last representation is the form of history appearing in the school environment (Carretero, 2011).

In the mid-nineteenth century, the teaching of history, which is important in the context of this study, started to develop in a world organized as nation-states through romantic purposes, i.e., to promote national identity and social cohesion (Carretero, Asensio, and Rodriguez-Moneo, 2013). Thus, the teaching of history became a cultural instrument in the service of building the concept of national citizenship (Barton, 2001). According to Anderson (1991), history education proved an effective strategy

intended to enable all members of a nation to imagine the uniform stories and symbolic representations required for its construction of a nation. As a result of this strategy, cultural dimension is the center of being in a nation, and it is purposed for the people to direct their sense of loyalty to culture and then to the state (Gellner, 2006; Schlesinger, 1991).

The teaching of history, which increased owing to the construction of national identities at the end of the nineteenth century, has alternated between the goals of preserving national identity and the efforts to gain historical thinking skills since the middle of the twentieth century (Demircioğlu, 2007; Dilek, 2007). Despite the change in the curriculum and course content of many countries, the teaching of history is still related to the construction of individual identity and the transfer of collective memory, although this concept proved more effective in the nineteenth century (Carretero et al., 2013).

At present, the teaching of history is intended to create social representations about various periods of social history and to produce common values and beliefs (Bilgin, 1995). History and ideology are intertwined from time to time, and the individuals or groups make efforts to raise awareness of the present through the past by using the narrative of official history (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). Therefore, the teaching of history turns into a field in which children are informed about a nation, and history courses become the places where collective memory is produced.

Curriculum and textbooks play important roles in the process of generating collective memory. Through curriculum and textbooks, teachers and students act within a singular understanding (Alaca, 2016). In this way, whereas the collective memory is internalized by young citizens who are the target audience (Pamuk, 2014), all kinds of values, judgments, and images that inspire political power to be included in social memory are put into consumption in a planned and programmed way through the teaching of history (Yıldırım, 2016).

National identity symbols or narratives form an important part of collective memory. Through the resulting emotional commitment created, it is important to ensure that students identify themselves with their national heroes and ancestors, love their country, and understand their past (Carretero and Bermudez, 2012; Nussbaum and Cohen, 2002). These national goals for the teaching of history are so critical that, if necessary, the past can be distorted and/or rebuilt to achieve these goals.

Distorting the Teaching of History

In the early 20th century, "realism" replaced romantic nationalism, which had been determining the processes of nation-building. Notably, understanding the destructive effects of nationalism upon World War II was one of the most important factors in replacing emotional excesses with wisdom and realism. Of course, this situation also necessitated transformations in historiography and the teaching of history (Alaslan and Şimşek, 2014). As part of this situation, according to Hobsbawm (1997), historical myths and inventions are now far less utilized. Various distortions in historiography and the teaching of history have replaced this situation.

New regimes/governments established upon the violent conflicts and/or depression in the last century have tended to distort history in order to create a past narrative that will unify society damaged by internal conflicts. They believe that determining what is to be remembered about the past and especially what is to be forgotten is important in order to create a common future (Buckley-Zistel, 2009). Herein, some facts about the past can be deliberately distorted so as to legitimize the current conditions of a community or social group (Carretero et. al., 2013), to settle a social order (Carr, 1990; Tosh, 1999) or to generate a common past (de Baets, 2013). Thus, unlike the nation-state approaches of the 19th century, the history and its teaching have become the means of a national reconciliation project – not nation-building (Buckley-Zistel, 2009).

Historical distortion carried out to achieve social reconciliation after periods of conflict is one of the most radical forms of instrumentation of history teaching. The reason for distortion, which is not as radical as these extraordinary conditions, but much more common, is for the sake of patriotism. Research on the teaching of history (Carretero, 2011; Ferro, 1984; Nakou and Barca, 2010) reveal that history has been repeatedly positioned in the school curriculum in order to instill values that guarantee symbolic representations and emotions to future citizens from the earliest age (Carretero and Bermudez, 2012). In this way, while the first identity connections between individuals and society are created through the teaching of history at school, the distinction between “we” and “they” is also solidified.

Currently, the teaching of history can also be distorted to find justification and legitimization for the present policies. Even though the teaching of history is considered as a field related to the past, it remains in tight connection with the present. That is to say, the sum of past experiences helps make more sense of “today” (Koloğlu, 1995). Thus, governments ideologically interpreted historical information to develop a sense of belonging based on each individual’s social solidarity (Guttek, 2013). Therefore, young members of society are expected to positively evaluate a country’s political developments, to use symbolic historical figures without criticism, and to create continuity and permanent connections among the facts, characters of the past, and the current conditions of the national group (Carretero et. al., 2013).

The necessity to simplify academic history while transferring to the school as course content provides an important opportunity for the government to distort the teaching of history. On the other hand, any teaching method points to transformation of academic content. Therefore, the teaching of history in schools often turns into a form of academic content that is particularly deformed or biased, sustains myths, and is prone to the glorification of the nation-state (Carretero, 2011). The taught historical content tends to explain the characteristics of national identity in essentialist terms rather than in historical terms and to reject the contradictions about socially acceptable events (Carretero et. al. 2013). Thus, the temporal-spatial roots of society have been redesigned, aimed toward individuals to

identify themselves with the community in which they live. Of course, in this design process, the desired “reality” was brought to the fore instead of the “historical reality” (Guttek, 2013).

Distorting the teaching of history for the above-mentioned purposes causes problems in the pedagogical sense. Distorted national narratives decrease the importance of other stories; as such, students remain unaware of conflicts, dilemmas, and debates throughout history (Barton and McCully, 2010). These narratives do not allow past mistakes or crimes to be accepted fairly (Carretero, 2011). The course contents can be built on anachronistic views that can be called to bring the desires of the rulers to the past, skipping historical events on a subject, breaking them from the contexts, and various lies that revolve around extreme examples (Carretero et al., 2013). Thus, the content of history courses can be filled with mistakes.

Teaching of History in Turkey and Its Distortion

The distortion of history teaching, which is a result of the creation of official understanding of history, often coincides with nation-building periods (Alkan, 2001; Yazıcı and Yıldırım, 2018). When considered in private for Turkey, the existence of a similar situation may be observed. It is seen that the top narratives have been shaped according to the power focus of the historical discourses since the foundation years of the republic. As in other societies with similar processes, political power has strictly supervised the teaching of history and historiography and has used it as an instrument legitimizing the “present day” in order to create the desired human type. Historical facts and events were reconstructed, especially in an eclectic way, and the knowledge of the past was distorted according to ideological attitudes.

When it is focused on Turkish historiography in the context of distorting national narratives, the most concrete examples of this situation are encountered in the early Republican Period. During this period, as a result of multinational heritage, a new historical formation became inevitable, which makes it essential to manage collective memory, social identity, and future expectations in order to ensure the legitimacy of the new structure (Bilgin, 2013). This resulted in the emergence of a new historiography project in line with the goals of modernization, nationalization, and secularization and under the auspices of the founding power bloc (Akman, 2011; Yazıcı, 2011). The objectives of this new understanding, expressed as the Turkish history thesis (Aydın, 2002; Kara, 2004; Şimşek, 2012), can be generally listed as instilling self-confidence to new generations through the continuity of the national character, thus providing a radical break with the Ottoman–Islamic past, which is thought to have negatively affected development of Turkish culture, and reversing the orientalist view of the West against the Turks (Copeaux, 2006; Toprak, 2012; Yıldırım, 2016). In line with this understanding, radical transformations provided in the teaching of history and the Ottoman history (indirectly Islamic history) were denied by this new historical formation through the negative discourses made on the institutions

of the sultanate and the caliphate and, thus, positioned as the “absolute other” of the recent republican regime (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2014).

Further, the traditional religious identity was subjected to deconstruction by using Darwinist, biological materialist, positivist, and naturalist discourses in history books of the period (Yıldırım and Şimşek, 2015). That the Turkish race, defined as the ancestors and spreader of civilization, belonged to the anthropologically beneficial race is the main reference point of the historical discourse. These reactions and defenses against the orientalist understanding of history have deeply affected the teaching of history, i.e., distorting the teaching of history in this context (Yıldırım, 2016).

The national history narrative is exposed to a different form of distortion through transformations in the cultural policies of the İnönü Period (1938–1950), which began after the death of Atatürk. As such, a new understanding of Westernization connecting the birth of Western civilization to the Anatolian lands was adopted during this period, and the humanistic values were brought to the fore in such fields as education, culture, and history. The main trend in this process, which can also be called the transition from national culture to universal culture, is to realize a rebirth (renaissance) based on Turkish humanism with reference to European experience (Akyıldız and Karacasu, 1999; Erinç Erdal, 2012; Karacasu, 2009; Yıldırım, 2016). Since the Turkish humanists accepted the Hittite, Greek, Roman, Byzantine, Seljuk, and Ottoman past as the main reference point by adopting an encompassing understanding of culture in the context of the Anatolian cultural composition, they also caused a change, especially in the focus of history teaching (Akyıldız and Karacasu, 1999; Hacıibrahimoğlu, Çakan, 2012; Sinanoğlu, 1988;). Because the source of civilization was accepted as the starting point of Western civilization by rearranging the teaching of history for these objectives (Koçak, 1998; Köken, 2002), the humanist thesis based on Anatolian geography was replaced. Through this new formation, whereas the chronological axis of history teaching continued to remain in the First Age, its geographical axis was shifted from Central Asia to Anatolia (Yazıcı, 2011; Şimşek and Yazıcı, 2013). A new formation/distortion that focused on Greek and Roman history in the context of Anatolianism rather than in the context of ethnic Turkish-based distortion emerged in the teaching of history through historical and anachronistic discourses (Yıldırım, 2016).

After the 1960s, these humanist cultural policies and practices were exposed to violent reactions from nationalist-conservative groups (Kafesoğlu, 1999; Turan, 1980; Bolay, 1981), and a new understanding of culture–history emerged upon the support of the conservative powers of the period (Şimşek and Yazıcı, 2013; Yıldırım, 2016). This understanding, called the Turkish–Islamic Synthesis, proposes to realize an “awakening” by transforming into a national culture whose main elements are Islam and Turkishness throughout history (Copeaux, 1998; Güvenç, Şaylan, Tekeli, and Turan, 1994). In this synthesis, based on a culturalist, essentialist, and therefore idiographic basis (Tekeli, 1998), Islam was considered as the most suitable religion for the character and creation of the Turkish people

(Güvenç, Şaylan, Tekeli, and Turan, 1994). In this period, historiography and the teaching of history were subjected to ideological instrumentation and/or distortion at the highest level; further, students were subjected to conditioning through suggestions in textbooks (Kabapınar, 1992).

Upon the seizure of power by the military after 1980, the teaching of history was restructured, and religious arguments in Turkish-Islamic Synthesis thought were softened and articulated with Atatürk nationalism (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2016). History textbooks were also rewritten to legitimize this new understanding (Tekeli, 1998). During this period, "Great Synthesis" was established by combining various elements from Turkish-Islamic Synthesis, Kemalism, and Western civilization, which became the main source of textbooks, especially after 1980 (Güvenç, Şaylan, Tekeli, and Turan, 1994: 62; 83-85; 104). In this three-dimensional synthesis, Kemalism became more dominant, and, especially after 1986, the lives and thoughts of Atatürk were scattered in all the courses within a certain program. A successor-predecessor relationship was established between historical heroes like Alp Arslan and Atatürk by making chronological cuts and skips in history books. Since the teaching of history of the period focused on raising a human type that is dependent on both Kemalism and national-religious values, "historical facts" were rearranged (Yıldırım, 2016). In addition, upon the disintegration of the Soviet Union in the 1990s, Turanian approaches to strengthening the line of descent with Turkish states took their place in history books (Alaca, 2017; Ersanlı, 1995, 2019; Kabapınar, 1992). Thus, the teaching of history has been reshaped again and again according to changing ideological structures.

Finally, through the rule of the Conservative Islamist Justice and Development Party (AKP), various transformations have occurred in the historiography and history teaching as in other periods. Turkish-Islamic Synthesis in history teaching continued in the early periods of AKP government; however, after the July 15 coup attempt, the curriculum of history teaching has undergone a total change. Programs renewed after 2017 were designed as Ottoman-centered (Şimşek, 2017; Yazıcı, 2017), and a sense of history around the idea of the New Ottomanism emerged. In this new understanding of history teaching, Atatürk lost its center role, and almost all subjects of Kemalism were removed from the new programs (Aylar, 2018; Bilim Akademisi, 2017; Eğitimsen, 2017; Yıldırım, 2018). However, conservative writers like Mustafa Armağan continued to criticize the situation by stating that history courses are "a narrative structured on a single hero" (Atatürk) (Armağan, 2017). In addition, the presence of current political developments, such as the July 15 coup, in history books, regardless of the period they cover, is an example of how history is used according to ideological needs (Yazıcı, 2017; Yıldırım, 2018).

Current Study

In this study, which examines if there are legitimate reasons for distorting the teaching of history according to preservice history teachers, the abuse forms of history, which Wirth (1999) categorized under six headings, were applied. The first of these, abuse by omission, refers to states that

deliberately hide an event that is not useful to them, i.e., some topics are either not mentioned at all in history teaching or are passed superficially. Abuse by fixation to a particular event is a systematic focus on another historical event to legitimize or forget an event. Abuse of the historical record by denial of a clear historical fact is the distortion of the true meaning of the facts in cases where traces of the past cannot be erased. Abuse by falsification is the removal of historical events out of its main media by fabricating evidence and distorting or destroying documents and material evidence. Abuse out of laziness or ignorance is that teachers who do not have up-to-date information, lack the will to update, and do not take the recent research findings into account transfer the stereotyped wrong information about historical events to students. Abuse through the exploitation of history for the sake of commercial interests is an approach toward adopting stereotypes, sometimes even crude mistakes or dangerous ideologies, by using history in advertisements, broadcasts, or audiovisual products for young people.

Method

Case study, one of the qualitative research designs, was applied in this study, in which the opinions of preservice teachers on the abuse of history were examined.

Study Group

The research study group consisted of a total of 72 preservice teachers studying in the fourth grades of two different universities in Turkey; further, 37 of the participants study in the department of history, and 35 continue their education in the social studies teaching program; 20 of the participants in the study group are male, 52 are female.

Data Collection Instrument

An interview form, consisting of five different questions, was used as the data collection instrument. In the creation of questions, categories, as revealed by Wirth (1999), such as omission, fixation to a particular event, denial, falsification, laziness/ignorance, and exploitation of history for the sake of commercial interests were taken as the basis; however, the last category was excluded from the context of the study because it was not related to formal history education. During the interviews, five different categories related to distortion styles of history were briefly introduced to participants; then, they were asked if they considered these distortions acceptable. Participants were asked to express their justifications in both cases and present examples of this form of distortion.

Data Analysis

Content analysis was conducted to analyze the data obtained during the interviews. The concepts and correlations that could explain the collected data in content analysis were also sought. For this purpose, the collected data were first conceptualized; then, themes explaining the data were identified. In accordance with this approach, participant statements were initially transferred to a computer, and 43 pages of data were obtained. Thanks to the help of the MAXQDA-12 program, the

main themes and themes were generated by grouping participant statements in this data file according to the partnerships between them. Correlations and frequency values between themes are shown through diagrams created according to these themes.

Ethical Approval of Research

All rules are stated to comply within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive”. None of the actions mentioned fall under the heading of “Actions Against Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive.

Ethics committee approval information (Institutional Review Board approval): Ethical approval committee name= The University of Tokat Gaziosmanpasha

Date of ethical approval decision= 04.04.2022

Ethical approval document number= 06.07

Findings

Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Denial of a Clear Historical Event

Under this heading, participants were asked if they considered the denial of a historical event acceptable; in both cases, they were asked to explain their reasons and provide an example on the subject. In the content analysis, those who considered the denial of an explicit historical phenomenon as absolutely unacceptable and those who stated that it could be rarely accepted formed two main themes; further, justifications for their judgment were expressed by theming them again. The examples presented by participants in both judgments are handled as a whole, as shown in Figure 1.

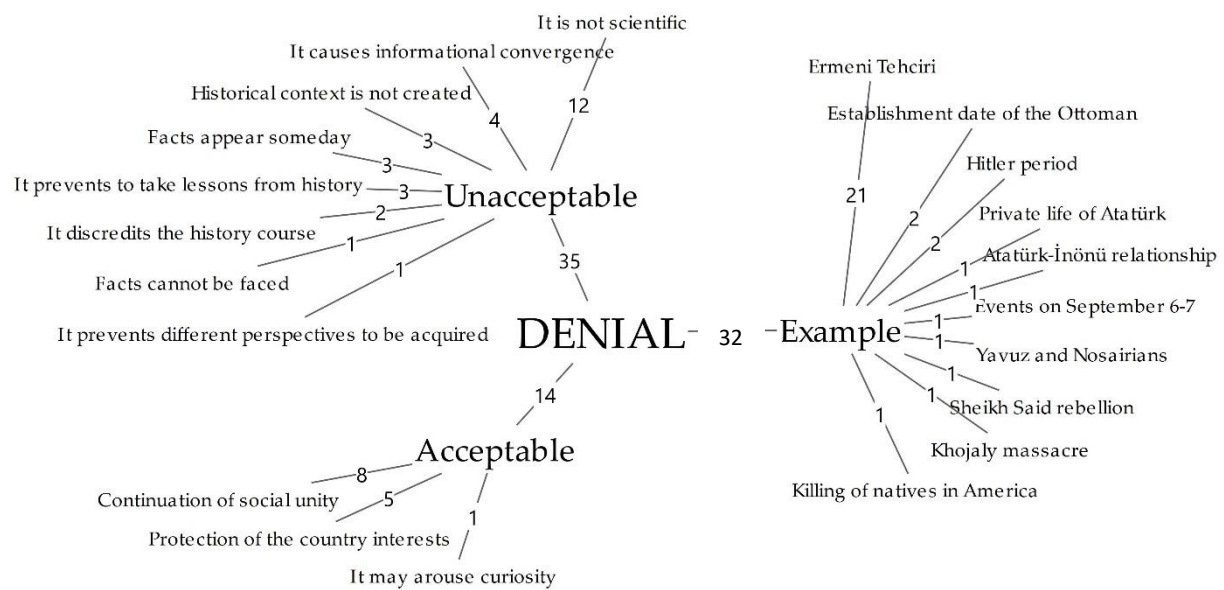


Figure 1. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by denial of a clear historical event

As seen in Figure 1, whereas 35 of 49 participants, who made a judgment regarding the denial of a clear historical event, expressed their opinion that such a situation should not be applied, the remaining 14 stated that certain historical events or facts could be denied under certain circumstances. The most common reason mentioned by participants, who stated that denial should not be applied, is that such a situation is not “scientific.” According to the participants, “history is a science” (P16), and therefore it should be “objective” (P63) and based on “objective judgments” (P52) and “everything should be clear” (P16). Otherwise, “its credibility decreases” (P23). According to another participant,

“It can be excused to mention less about the experiences because of lack of related documents. However, an event that can be known with many sources should not be denied even if it positively or negatively resonates in the mind of the society. Already, the scientific process of history is required to reveal all the events and to deal with all aspects of these events. Another kind of perspective will be incomplete” (P13).

One of the statements expressed by participants is that the denial cannot go beyond “misleading the student” (P24) and thus cause confusion of information. According to participants, this also affects the formation a “historical context” by students because

“erasing a historical event is not like throwing a piece of paper into a bin ... Historical events are related to each other. Rejecting an event refers to changing all other events. In other words, the denial of a historical event not only affects this ... If you throw a link in the chains, if you ignore it, the whole chain will be affected” (P4).

Moreover, according to the participants, no matter how denied they are, “the facts definitely come to light” (P57), and, in such a case, this denial “reduces the trust in education process when a different aspect of the denied subject is learned” (P35); therefore, “even if it is a very real event, the student looks at it with suspicion” (P33).

The reason mostly expressed by participants, who opined that a clear historical event can be denied, is “continuation of social unity.” According to the participants, if a historical event harms “national unity and togetherness and national identity” (P71), and, if it causes “separation in society” (P19), it could be justified to deny this historical event “to keep the people together” (P43). Moreover, “history must meet the spiritual feelings of the society other than reality” (P54). In parallel with these opinions, according to participants, the denial of a historical event may be “necessary for the protection of the national interests of the country” (P56) or “necessary for the continuity of the policy adopted by the state” (P40).

In the examples given for the denial of a clear historical phenomenon or event, “Armenian deportation” stands out in 21 out of 32 examples. However, the ways in which participants approach this example differ. According to some participants, “The Armenian genocide is something that existed in history, but this genocide has always been denied. The state genocide has been denied for years, and the history books have used definite expressions on the nonexistence of this subject” (P70). Whereas “the denial of the Armenian genocide” is an example of denial in this case, “denying the harms of the Armenians to the Turks” (P37) is an example of denial in another case. In the same parallel, another

example belongs to P10: “The Armenian issue is an exile in our history. Armenians were taken out of the state. At present, Armenians deny this, and they say Turks killed us.”

As understood from participant statements, the denial of the existence of a historical event can be an example of denial as well as denial of its nonexistence. “It is unacceptable to experience an Armenian event in history courses” (P22). “In such a case in which this issue is not denied, this causes huge sanctions and the emergence of the political process for Turkey” (P40). Therefore, “if there is such a genocide, it can be denied in order that the country should not be under suspicion of political and diplomatic matters” (P56).

Apart from the Armenian deportation, another example given by participants regarding the denial is the information differences regarding the Ottoman Empire’s foundation date . However, it is not possible to consider this information convergence as an example of denial of a clear historical phenomenon. Another example that is not frequently repeated under this heading is the

“Yavuz and Nosairians” relationship. According to P19, “The name of the new bridge to be built in Istanbul was called Yavuz Sultan Selim on the grounds that it killed the Nosairians, and this caused chaos. Therefore, such an event can be denied.”

Besides these examples, although they are not related to Turkish history, according to the participants, practices during the Hitler period or the genocide applied to the natives in America are among the historical events that Westerners have denied.

Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Falsification

Under this heading, participants were asked whether it was acceptable to create an unrealistic historical situation, event, or hero by fabricating evidence or destroying documents; they were also asked to explain their rationale and provide an example on the subject, in both cases. Participant judgments in this regard, their justification for these judgments, and the examples they presented are shown in Figure 2.

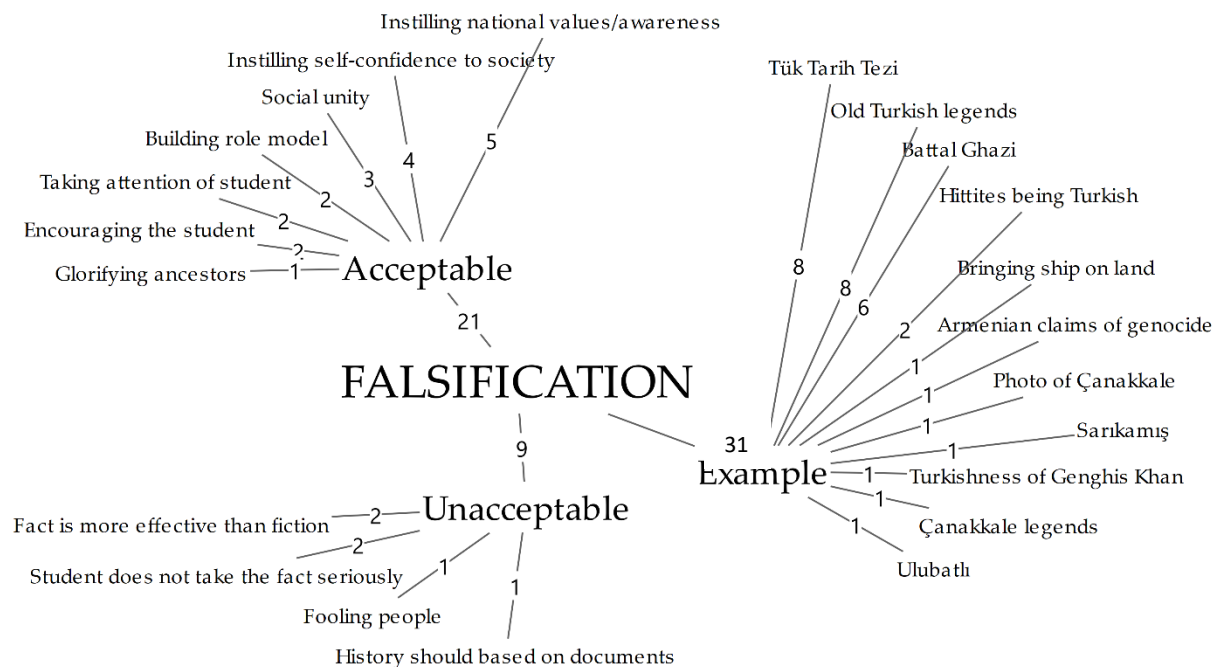


Figure 2. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by falsification

Thirty participants used judicial statements regarding the creation of an unrealistic historical situation, event, or hero; whereas 21 participants considered it “acceptable,” nine considered it “unacceptable.” When the reasons of the participants, who rarely considered the falsification as acceptable, are examined, it is observed that “instilling national values/consciousness” is the most frequently repeated theme. According to some participants, historical events or heroes that do not actually exist can be created for the purpose of “instilling national values, triggering national consciousness, and maintaining vitality” (P40) or “developing the available national consciousness and uniting the people under national consciousness” (P53). Thus, according to the participants, it is possible to “glorify a nation and make it superior to other nations” (P52). Likewise, “instilling self-confidence to the society” is one of the reasons that can legitimize “falsification.” According to participants, unreal historical fictions can be generated in order “to instill self-confidence to that society and to revive the spiritual feelings of people in that culture” (P16) or “to show the next generations and culture that the ancestors did great things and to make the public feel themselves valuable” (P59). “The state can describe a nonexistent situation as if it existed for the public to dare and to be on fire” (P51). Similarly, falsification can be realized for the sake of social unity because “people establish unity in line with a certain purpose. This is how they satisfy the concepts of patriotism and nation” (P61).

Some participants who stated that the falsification is “unacceptable” expressed that the facts are more effective than the fictions created by falsification. According to participants, “the experienced events are more effective in terms of shedding light on the future” (P61). In other words, “a known and proven incomplete reality is more useful than a constructed fiction in all its aspects” (P13). Moreover, the fictions created by falsification “affect the student negatively, and the students do not take the historical events that were actually experienced seriously” (P8).

When participant examples of abuse of history by falsification are examined, it is seen that the Turkish history thesis stands out. According to participants, because of such reasons as “eliminating the insults against Turkishness” (P39), “increasing the national feelings in the country” (P66), “glorifying the Turkish people drastically and creating a national ideology” (P65), and “presenting the created ideology to the public” (P49), the Turkish history thesis, including a fictional history, is an example of falsification. Another theme that is repeated as much as the Turkish history thesis is “old Turkish epics.” However, although the reasons for participants giving this example meet the abuse of history by falsification, it does not seem possible to evaluate this example within the scope of falsification, as they were not created in the context of formal history education.

Although not repeated frequently among the given examples, the statement from P5 is a remarkable example in terms of misuse of history by falsification:

“There is a photo that shows two soldiers who fought on the front of Çanakkale during the First World War. These soldiers are not actually our soldiers fighting on our front. However, the textbooks and even the statesmen share and use this photo and qualify it as Çanakkale martyrs.”

Another noteworthy example in terms of “falsification” is from P10: “Actually, we do not have 95,000 martyrs in Sarıkamış. Whereas the number is 25,000, according to some sources, the number is 30,000 in other sources. However, it was written as 95,000 in a newspaper published in that period and remained so. This can be used so in order to show the unity, solidarity, and devotion of society to their homeland.”

Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Fixation on a Particular Event

Under this heading, participants were asked whether they consider the fixation, carried out by drawing attention to some aspects of a historical subject for certain purposes and ignoring some other aspects, as acceptable. In both cases, they were asked to explain their reasons and provide an example for the subject. Judgments made by participants in this regard, their justification for these judgments, and the examples they provided are given in Figure 3.

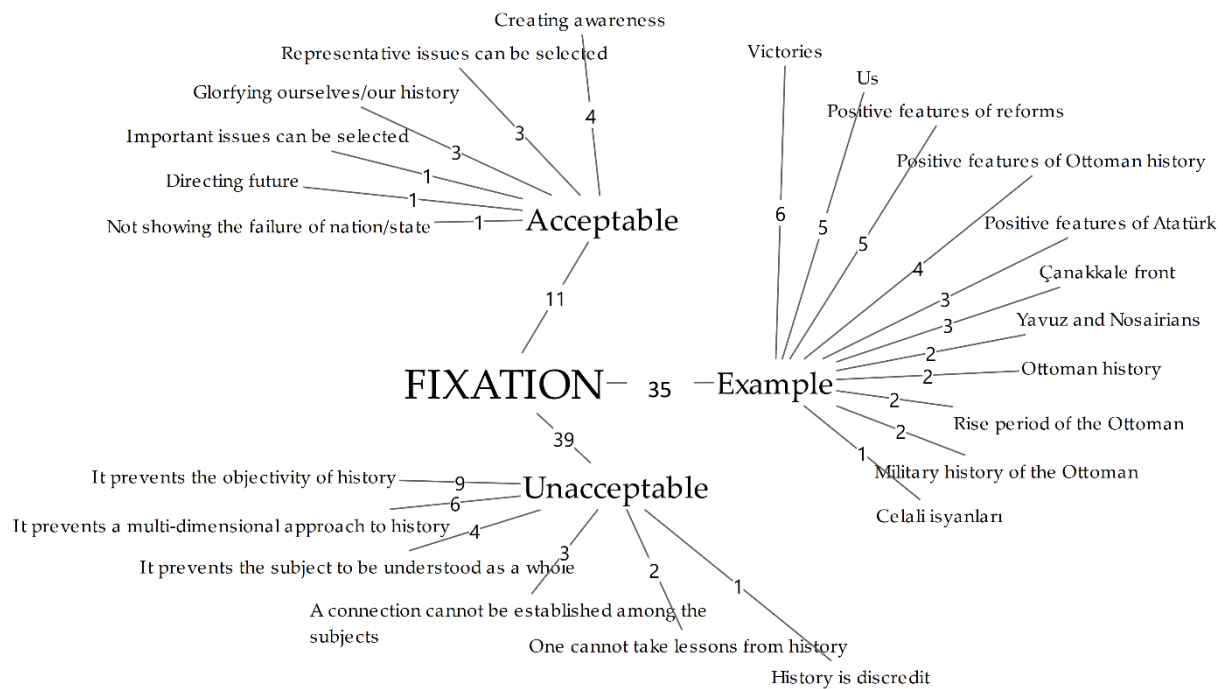


Figure 3. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by fixation on a particular event

Whereas 11 of the 50 participants, who used judicial statements about focusing on a certain aspect of a historical event, phenomenon, and situation and ignoring other aspects of them, considered this situation as “acceptable,” the other 39 evaluated it as “unacceptable.” When the reasons of the participants who considered the fixation as unacceptable are examined, it is concluded that this situation will negatively affect the “objectivity of history.”

According to participants, the fixation of a historical event or phenomenon to a certain aspect is “against the objective understanding of history” (P55), and it will “negatively affect the objectivity and validity of history” (P7). In history, “if we focus on one point, we cannot see the truth” (P41). However, history is “a science that needs to be dealt with in all its aspects” (P52). Therefore, “the history settled around a single event, branch, and phenomenon is incomplete and incorrect” (P13). In addition to the negativities of fixation in terms of historical science, it also has important disadvantages in terms of history teaching. According to participants, in terms of teaching history, fixation will initially prevent students from looking at history from a multidimensional perspective. “History is a science that needs to be based on a cause–effect relationship. It should be approached from a broad perspective. Looking from a narrow frame misleads us and those we inform” (P23) and “causes one-sided thinking” (P27). However, it is necessary to “look at the topics of history from a holistic perspective” (P31) and “see the facts even if it awakens something negative for the student” (P22). Thus, the student can make such important inferences in the past as “what happened, what mistakes were made, and what should be changed” (P68). Moreover, since the events will be “learned from a single-sided aspect” (P15), this will also affect the “understanding of the historical subject as a whole.” Also, according to some participants,

fixation prevents the establishment of a “connection between issues” because “historical issues are in a context. One case is related to the other” (P24).

When the justifications of participants who consider fixation to a certain historical event or phenomenon as “acceptable” are examined, it is seen that such social goals, e.g., raising awareness in students, glorifying ourselves/history, and directing the future, come to the fore. According to participants, “bringing positive features to the fore rather than negativities” (P18) can be acceptable in order “to create a better national consciousness through leaders or charismatic commanders” (P18), “to reveal national feelings in the public” and “to trust themselves” (P66), or “to show their nation superior” (P60). In fact, this situation is normal. “We act with national feelings. The national self to which we are affiliated requires us to accept that our society and state are never failed and powerless” (P14).

When examples given to fixation are examined, it is seen that participants frequently repeat the focus on “victories.” “There are textbooks full of victories. However, the failures are not mentioned” (P5). Moreover, according to the participants, this situation is not only in the “primary, high school level” but also in “universities.” While historical successes in the university are “covered in all their details,” failures are “briefly handled” (P11). Likewise, the ethnocentric perspective, which is based on the focus of “we,” is an example given by participants about fixation. For instance, in regard to the conquest of Istanbul, not mentioning views from the “opposite side” had one participant comment: “What happened to the people there, and what was their status? After all, there is a war, and we are not telling it in this respect” (P10). Another example is from a more recent period: “In the Battle of Çanakkale, not just the Turks fought for this homeland. Many Kurdish people also fought. However, this section is not written in any book. It is implicit” (P38).

According to participants, it is also an example of fixation that the reforms carried out during the Atatürk period were “only positively explained” (P70), that they were forced to “comply with this while they were being carried out” (P49), and that the “rebellion and confusion” (P22) are not included in history courses. Another form of fixation given by participants regarding the same period is to focus on the positive characteristics of Atatürk: “The private life of Mustafa Kemal Atatürk that will create negative thoughts is not mentioned. It is desired to talk more from a military–political aspect” (P18). However, “Atatürk is our ancestor, but we must also say his mistakes” (P7). These examples also include focus on the Ottoman Period throughout general Turkish history and throughout Ottoman history.

Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Omission

Under this heading, participants were asked if they consider the abuse of history by omission, which could be defined as not having a historical fact or incident for certain purposes, as acceptable; participants were also asked to explain their reasons and provide an example on the subject in both

cases. The judgments made by the participants in this regard, their justification for these judgments, and the examples they presented are shown in Figure 4.

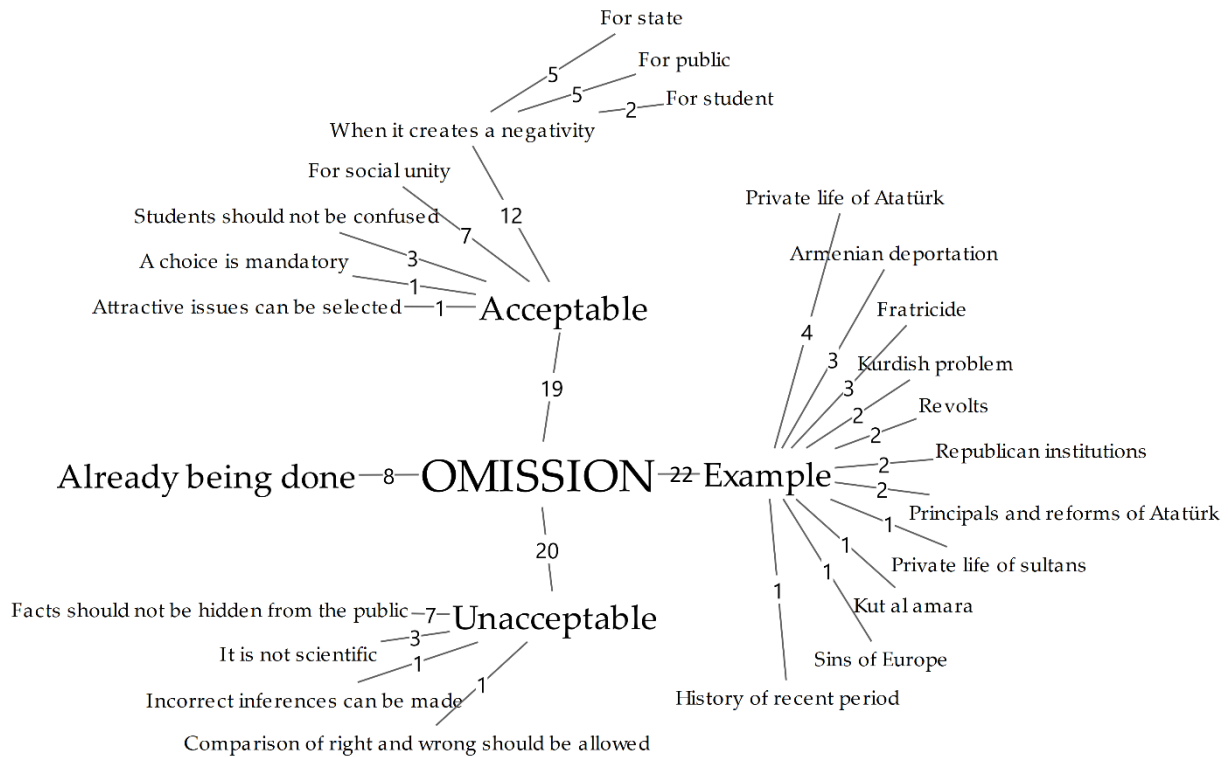


Figure 4. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by omission

Of the 39 participants who used judicial statements regarding the abuse of history by omission, 19 considered this situation as “acceptable,” 20 considered it “unacceptable.” On the other hand, eight participants stated that this situation is “already being done” without mentioning any judgment. In regard to participants who considered the abuse of history by omission as unacceptable, the opinion that the facts should not be “hidden from the public” stands out. According to the participants, “People should know the true history and know their ancestry well” (P60). For this reason, “All individuals who make up a society must learn history objectively and in all aspects” (P71). “Even if there is an unfavorable event” (P46), a person should “know the past, and direct his/her thoughts in this direction” (P72). Moreover, the fact that any historical event and fact is completely ignored is not scientific according to participants. “A historian must be neutral. He/she should be objective. Incomplete information should not be given for a purpose.” However, one participant who uses these expressions complements the statements with reservation: “Of course, people, society, social unity, and solidarity should not be harmed” (P2).

Per the above example, some participants have reservations about the fact that a historical event with “negativity” should be included in history lessons with all its clarity. This negativity can be “for the state,” “for the society,” or “for the student.” For example, if “telling about the incident creates confusion in the country” (P44) or if “it is an incident that might show weakness in respect of the state

and the nation" (P16), a historical event may not be deliberately included for the absence of "a situation contrary to the interests of the state" (P52) and "not remaining under diplomatic or political suspicion" (P56). Further, according to participants, some historical events may not be subject to history courses in order "not to harm unity and solidarity" (P43), "not to cause any conflicts" (P47), "not to get the reaction of the ethnic group living in the country" (P40), in short, not to cause "discrimination" (P19).

According to some participants, reservations felt on behalf of the state and society may also be applied to students. Some subjects may not be included in history lessons in order "not to cause the students to stay away from history" (P23), "not to confuse them" (P22), and "not to create misconceptions" (P24) – or, "it can be checked that the student is at a certain level. The aim is to make students understand everything better" (P22).

Some participants stated that this is "already being done" rather than mentioning judgments about the abuse of history by omitting any historical event or phenomenon from history courses. According to these participants, "states' policies are effective in transferring our historical information" (P61). "A state transfers its policies to the student and the family through the teacher. The state also puts the desired achievements into the curriculum, and the teacher cannot get out of the curriculum" (P5). For example, "the removal of principles and reforms by Atatürk from fifth grade books has been done to shape the citizenship structure that the modern state wants to create. They wanted the past to be forgotten" (P50).

When examples of the abuse of history by omission are examined, it is seen that the "private life of Atatürk" is not included enough in history courses. For example, according to P5,

"It is something we often see in the history of the republic. There is much rhetoric about the life of Atatürk. However, the textbooks only contain such vicious information as his mother, father, sister, and where he was born."

However, according to P16, this is something that should happen because, by talking about harmful habits in the private life of Atatürk, "Hatred can be felt against him. Therefore, everything should not be described as it is. Otherwise, an incident may cause hatred against the precious people of the country." Likewise, the fact that "a number of wrong practices made by Atatürk are supposed to be passed slightly or are not published" is an example of abuse of history by omission according to P56.

When other examples on the subject are examined, participants suggest that the "Armenian issue should not be touched" (P23) to a certain level in order not to break its "historical enthusiasm." A similar suggestion came from P15: "Sheikh Said rebellion may not be mentioned in depth, especially for teachers in the East." On the other hand, the "absence of history" related to recent history was among these examples as a subject of criticism.

Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History Out of Laziness or Ignorance

Under this heading, participants were asked whether they considered it acceptable to continue the use of historical information, which has lost its accuracy and has become outdated through new research, in history courses owing to laziness and ignorance. In both cases, they were asked to explain their reasons and to provide an example. Judgments made by participants in this regard, their justification for these judgments, and the examples they presented are provided in Figure 5.

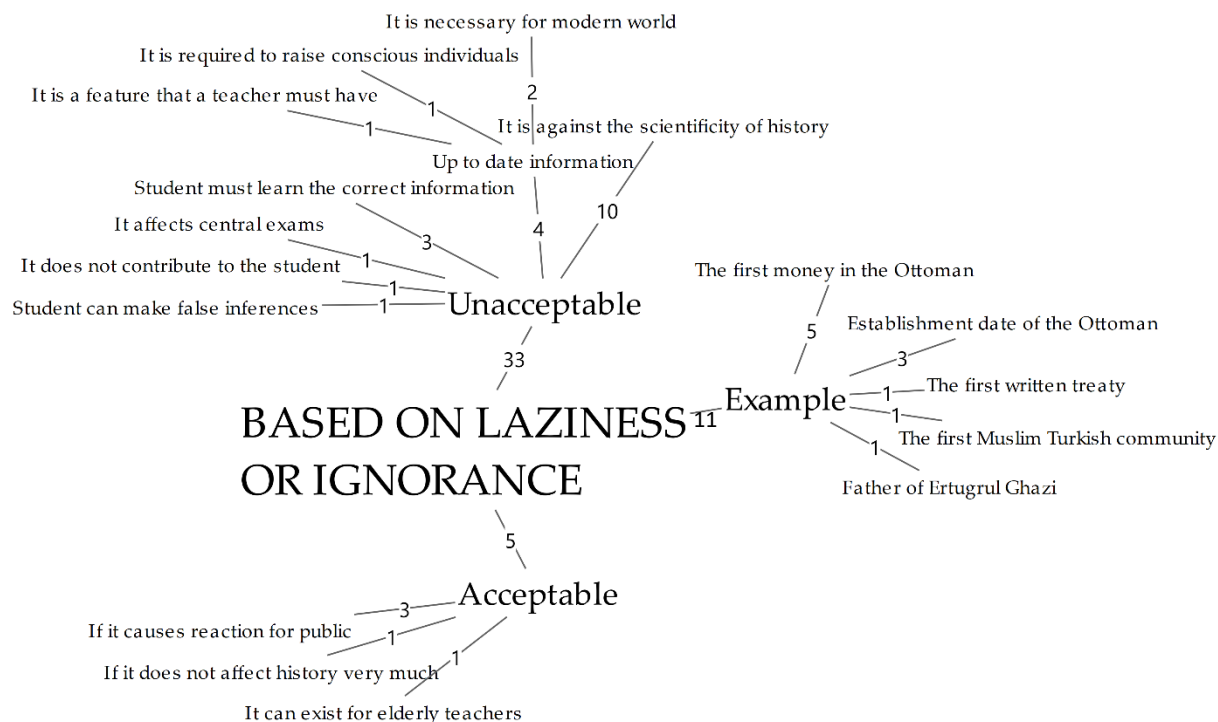


Figure 5. Opinions of pre-service teachers on the abuse of history out of laziness or ignorance

Of the 38 participants stating judgment about the abuse of history due to laziness and ignorance, five participants considered this situation “acceptable,” 33 considered it “unacceptable.” When the reasons of the participants, who considered the abuse of history due to laziness and ignorance as unacceptable, are examined, it is seen that the opinion that this situation is “against scientificity of history” stands out. According to participants, “History is a phenomenon that can change whenever we find a new evidence and document” (P24). This also indicates that history is “in a process of continuous development and change” (P61). “Ignoring them is against objectivity” (P7).

Up-to-date information is also a necessity of the age: “It is more correct to provide up-to-date information in all areas, not only in the historical field. Developing world communities and states do not ignore these goals” (P40). Moreover, the “development of technology” (P71) and the fact that it became easy to access information in the period we lived in eliminated the reasons that would excuse the teachers not to update their knowledge. “Where the goal is to teach and to give information, the most up-to-date and accurate information should be given” (P2).

Participants, who considered the abuse of history due to laziness and ignorance as rarely acceptable, believe this situation is related to the quality of old and new information: “Changes may

occur in history when new data is reached. If new information will change history negatively for its own nation, some information may be ignored for the future of the nation and the state" (P67). In another remarkable example, participants state this is rarely excused in the case that "if the teacher at a certain age does not open himself to development by thinking that I will tell them what I know and that they will learn from somewhere" (P39).

Conclusion

When the research results are examined as a whole, it is observed that, whereas most participants opposed the abuse of history by denial, fixation, and laziness and ignorance, participant responses were evenly distributed in terms of the abuse of history by omission. In addition, many participants considered the abuse of history by falsification as acceptable. However, it is thought that the perception of falsification, which is defined in the literature as "creating false facts or destroying documents by creating an unrealistic historical situation, event, or hero," as using such fictional materials as movies or drama in history courses is effective in this case.

When the abuse of history is considered as unacceptable, per the participants, the emphasis on the scientificity or objectivity of history becomes the focus in almost every category. This emphasis on objectivity supports Kaya's (2019) findings. Accordingly, the participants emphasized the lack of objectivity as the most important reason of conflicting interpretations about Abdulhamid II. Participants who consider the abuse of history as acceptable mention such reasons as maintaining social unity, instilling national values, social self-esteem, or country interests. At this point, it is evident that participants discern between history as a science and its teaching and that both concepts have different meanings. Participants legitimize the abuse of history not through academic historiography but through the teaching of history. According to the participants, while history has to be scientific, the important value of its social outputs exempts the teaching of history from such an imperative. In other words, what is unacceptable for history is acceptable for the teaching of history.

When examples given about the abuse of history are examined, it is seen that the Armenian deportation is used in three different categories, i.e., denial, falsification, and omission. Moreover, it was the most frequently given example, i.e., repeated 21 times among 32 examples in the denial category. Similarly, in the definition generated by Wirth (1999), "The attitudes of the Turks about the Armenian slaughter," as well as the genocide/massacre examples in the past of different countries, are shown as an example of denial. However, the purpose of participants to use the Armenian deportation as an example is quite different from that of Wirth. Whereas only one participants stated that the Armenian genocide was a historical reality and was denied by the state through the textbooks, the other participants disagreed. Whereas the fact that Armenians deny the harms they caused to Turks is an example of abuse of history through denial, according to some participants, denying a situation that is actually "exile" and calling it "genocide" is an example of denial, according to others. According to

some participants, even if there is a genocide, “denial” is already a requirement for the sake of the country interests.

Fixation is another category that drew attention among the examples given to abuse of history. The preservice history teachers drew attention in this category to the focus on “we,” “victories we won,” or “only positive aspects of the past” in history classes or during their undergraduate education. While some participants considered this situation as acceptable, it is striking that most of them complained about it. In the category of abuse of history by omission, preservice history teachers provided such examples as the private life of Atatürk, the Armenian deportation, the fratricide, and the Kurdish problem as examples that are not adequately covered or handled in history classes.

Many examples given by teachers on the abuse of history are among the controversial issues of history teaching in Turkey, and this is not a coincidence (Demircioğlu, 2016; Flower, 2009). Contemporary trends in history teaching tell us that history courses should not hesitate to address controversial issues, on the contrary, they should focus on controversial issues and help young people understand the complex world (Philips, 2009; 123). All the same, the government in Turkey/history/education relationship (Ersanli, 2006) and established education practices do not evaluate the controversial issues as a means to enable students to understand today and how we arrived at our current situation. Instead, they cause controversial issues to be ignored, entangled, or distorted by exploiting the forms of abuse of history (Stradling, 2001).

As stated in the recommendation of the Council of Europe Parliamentary Assembly Number 1283 on European History and Learning of European History, “Politicians have their own interpretations of history, and some are tempted to manipulate it. Virtually, all political systems have used history for their own goals and have imposed both their version of historical facts and their definition of the good and bad figures of history.” The practices for the sake of teaching history since the Republican Era show that Turkey is also a part of the generalization stated above. However, the fact that a considerable part of the participants considers the forms of abuse of history as “acceptable,” as long as they serve the national aims, indicates that teachers who are the practitioners of those policies have a share in the abuse of history as well as the governments that determine a country’s educational policies. This seems to be related to the difficulty of founding history teaching on an impartial, unbiased and objective basis (Kaya, 2019). Considering that the participants of this study are history teachers of the near future, it is understood that the issue of abuse of history will be an important problem for the teaching of history in the future.

Kaynakça

- Akman, Ş. T. (2011). The ideological and political characters of the formal historiography of the early Republican period in the context of the Turkish History Thesis. *Journal of Hacettepe Faculty of Law*, 1(1), 80-109.
- Akyıldız, K., & Karacasu, B. (1999). Blue Anatolia: a partnership attempt with literary canon and Kemalism. *Society and Science*, 81, 26-43.
- Alaca, E. (2016). The change of political power and the narrative of padishahs in the secondary education history textbooks. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Alaca, E. (2017). An evaluation of high school history textbooks in the republic period. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2017, 9(4), 988 -1007
- Alaslan, F., & Şimşek, A. (2014). The history textbooks in Turkey from nationalist history to national history and from controversial education to peaceful education. *Journal of Academic Perspective*, 40, 206-224.
- Alkan, M. Ö. (2001). An Essay on the Birth and Evolution of Official Ideology. Political Thought in Modern Turkey: Thought Heritage, Administrative and Constitutional Accumulation Transferred to the Republic. M. Ö. Alkan (Ed.). İstanbul: Communication, 377- 407.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.
- Armağan, M. (2017, 22 Ocak). The same old history in “the new history curriculum.”. www.yenisafak.com.
- Aydın, S. (2002). Turkish historiography among enlightenment and historical problems: A case of feudalism. *Society and Science*, Winter, 39-80.
- Aylar, E. (2018). How should the curriculum change be evaluated? *Matter, Dialectics, and Society*, 1, 33-39.
- Barca, I., & Nakou, I. (Eds.). (2010). Contemporary public debates over history education. IAP.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children’s understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). You can form your own point of view”: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students’ encounters with history. *Teachers College Record*, 112(1), 142-181.
- Benlisoy, F., & Benlisoy, S. (2001). Nationalist historiography and “awareness of underdevelopment”: Past perceptions in Greek historiography. *Society and Science*, 91, 242-279.

- Bilgin, N. (1995). Formal history as a search for identity. S.Özbaran (Ed.), *History Teaching and Textbooks: 1994 Buca Symposium* (ss. 107-122). İstanbul: History Foundation Publishing.
- Bilgin, N. (2013). *History and collective memory*. İstanbul: Bağlam Publications.
- Bilim Akademisi (2017). Towards a new curriculum program. <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/10/bilim-akademisi-mufredat-raporu-2017-ekim.pdf>. Access Date: 17.12.2021
- Bolay, S. H. (1981). The role of religion in the formation of the Turkish people and society. Nationalists Grand Science Congress - III (1978): *Education and Religious Life: Papers, Explanations, and Negotiations*. İstanbul: Boğaziçi Publishing
- Buckley-Zistel, S. (2009). Nation, narration, unification? The politics of history teaching after the Rwandan genocide. *Journal of Genocide Research*, 11(1), 31-53. doi:10.1080/14623520802703608
- Carr, E. H. (1990). *What is history*. Penguin Books, UK.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP.
- Carretero, M., & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner, *Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). New York: Oxford University Press.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (2013). *History education and the construction of national identities*. IAP.
- Clark, A. (2010). Politicians using history. *Australian Journal of Politics & History*, 56(1), 120-131.
- Copeaux, E. (1998). Topography and chronography of Turkish identity discourse. *History education and the "Other" problem in history: 2nd International History Congress* (8-10 June 1995, İstanbul). O. Köymen (Ed.). İstanbul: Turkey Economic and Social History Foundation Publications, 70-85.
- Copeaux, E. (2006). *In history textbooks (1931-1993): From Turkish history thesis to Turkish-Islamic synthesis*. İstanbul: Communication
- Council of Europe. (1996). Recommendation 1283 on history and the learning of history in Europe
- Çiçek, R. (2009). Controversial subjects history teaching. *IV. Social Sciences Education Congress Papers Book Volume 2* in 7-9 October 2009, İstanbul: United. 151- 157
- De Baets, A. (2013). A theory of the abuse of History. *Revista Brasileira de Historia*, 33(65), 17-60.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Student centered approach in history teaching*. Ankara: Anı Publishing
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Use of controversial topics in history lessons: opinions of Turkish history teachers. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 147-162.
- Dilek, D. (2007). *Learning and thought development in teaching history*. Ankara: Nobel Publishing.
- Eğitim-Sen (2017). Education curriculum changes and draft curriculum report. (<http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/02/M%C3%BCfredat-Raporu.pdf>). Access date: 17.12.2021

- Erinç Erdal, A. (2012). *History and education in the İnönü Era: Changes and continuities on perceptions of history and its reflections on educational practices*. PHD thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Ersanlı, B. (1995). History teaching and Turkish world. *History teaching and textbooks*, Özbaran (Ed.), Buca Symposium 29 September-1 October 1994, İstanbul: History Foundation Publishing.
- Ersanlı, B. (2006). *Power and history, "Official History" Thesis formation in Turkey (1929-1937)*. İstanbul: Communication Publishing.
- Ferro, M. (1984). *The use and abuse of history: Or how the past is taught to children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., & Longman, T. (2008). Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52(4), 663-690.
- Gellner, E. (2006). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing
- Gutek, G. L. (2013). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education (2nd Edition)*. Pearson Pub.
- Güvenç, B., Şaylan, G., Tekeli, İ., & Turan, Ş. (1994). *Turkish-Islamic synthesis*. İstanbul: Sarmal Publishing
- Hacıbrahimoğlu Çakan, I. (2012). *Perception of republic and humanism*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Culture Publishing
- Hobsbawm, E. (1997). *On history*. Weidenfeld & Nicolson
- Kabapınar, Y. (1992). High school history textbooks as an ideological struggle field - I. *History and Society*, 106, 36-40
- Kafesoğlu, İ. (1999). *Turkish-Islamic Synthesis*. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Kara, S. (2004). Romantic era of national history: The first years of the Republic. *Journal of Atatürk University Turkish Studies Institute*, 23, 319-334.
- Karacasu, B. (2009). "Blue Kemalism": Turkish humanism and Anatolianism. *Political Thought in Modern Turkey: Kemalism*. A. İnşel (Ed.). İstanbul: Communication Publishing, p. 334- 343.
- Kaya, R. (2019). The views of students in history department about "the misuses of history". *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 554-566. DOI: 10.24106/kefdergi.2582
- Koçak, K. (1998). *History understanding from the Republic to today and history teaching in secondary education institutions*. Unpublished Doctoral Thesis. Ankara: Gazi University Institute of Social Sciences.
- Koloğlu, O. (1995). Present-day / presentism, illusions and results in history teaching. Özbaran, S. (Ed.), *History Teaching and Textbooks: 1994 Buca Symposium (pp. 89-97)*. İstanbul: History Foundation Publishing.
- Köken, N. (2002). *Republican understanding of history and history teaching (1923-1960)*. Unpublished Doctoral Thesis. Isparta: Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences.

- Nussbaum, M., & Cohen, J. (2002). *For love of country? A new democracy forum on the limits of patriotism*. Boston, MA: Beacon Press.
- Özkırımlı, U. (1999). *Nationalism theories*. İstanbul: Sarmal Publishing.
- Palabiyik, M. S. (2018). Politicization of recent Turkish history:(ab) use of history as a political discourse in Turkey. *Turkish studies*, 19(2), 240-263. DOI:10.1080/14683849.2017.1408414.
- Pamuk, A. (2014). *Identity and history: The use of history in the construction of identity*. İstanbul: Yeni İnsan Publishing.
- Philips, I. (2009). Controversial and sensitive issues in history teaching, *History and social studies education for a multicultural Europe*, (Ed.) Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D., Ankara: Harf Eğitim Publishing, p. 121-132.
- Schlesinger, P. (1991). *Media, state, and nation: political violence and collective identities*. Sage Publications, London.
- Sinanoğlu, S. (1988). *Turkish humanism*. Ankara: Turkish Historical Society Printing House.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Penguin Books, London
- Southgate, B. (2001). *History: what and why? (Second Edition)*. Routledge, New York.
- Şimşek, A. & Yazıcı, F. (2013). Past and present of history teaching in Turkey. *TYB Academy*, 3(8), 11-33.
- Şimşek, A. (2012). An evaluation on "Turkish History Thesis." *Turkey Diary*, 111, 85-100.
- Şimşek, A. (2017). 2017 draft date 9-10-11, criticism of Turkish culture and history of civilization curriculum. *TUHED*, 6(1), 140-162.
- Tekeli, İ. (1998). *Thinking on historiography*. Ankara: Dost
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th Century European History*. Council for Cultural Cooperation.
- Toprak, Z. (2012). *Republic and Anthropology from Darwin to Dersim*. İstanbul: Doğan Book
- Tosh, J. (1999). *The pursuit of history: aims, methods and new directions in the study of modern history*. Pearson Education Ltd.
- Turan, O. (1980). *Communism sources in Turkey*. İstanbul: Nakışlar Publishing
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- Wirth, L. (1999). Facing misuses of history. The misuse of history. *Symposium on "Facing misuses of history"* Oslo (Norway) 28-30 June, p. 23-56.
- Yazıcı, F. & Yıldırım, T. (2018). History teaching as a nation-building tool in the early republican period in Turkey (1923–1938). *Paedagogica Historica*, 54(4), 433-446
- Yazıcı, F. (2011). Historiography in Republican History Textbooks. *Historiography in Turkey*. Engin, V. & Şimşek, A. (Ed.). İstanbul: Yeditepe, p.197-219.

- Yazıcı, F. (2017). History teaching in 2000s (2000-2017). *History Teaching in Turkey*, A. Şimşek (Ed.), pp. 369-383. İstanbul: Pegem Academy.
- Yıldırım, T. & Şimşek, A. (2015). "The Narrative of Religion" in the high school textbooks of the early republican period in Turkey. *Education & Science*, 179, 323-340.
- Yıldırım, T. (2014). The "others" in history textbooks: An assessment of 1930s. *Journal of Turkish History Education*, 3(1), 62-89. DOI: [10.17497/tuhed.185590](https://doi.org/10.17497/tuhed.185590)
- Yıldırım, T. (2016). *Identity discourse in history textbooks*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yıldırım, T. (2018). Comparison of 2007 and 2017 history course curriculum. *Journal of Kırşehir Faculty of Education (KEFAD)*, 19(1), 994-1019.
- Zajda, J., & Whitehouse, J. A. (2009). Teaching history. In *International handbook of research on teachers and teaching*. pp. 953-965. Springer, Boston, MA.