Tarih Derslerinde "Dokümanlarla Öğretim" Yaklaşımı

Bahri ATA*

GİRİŞ

Bu makalede okul tarih derslerinde "dokümanla öğretim" yaklaşımı, Amerika ve İngiltere'deki araştırma ve bulgulardan hareketle, eğitsel gerekçeler bağlamında ele alınarak, Türkiye'de benzer uygulamaların geliştirilmesi ve daha sonra yapılabilecek deneysel araştırmalara alt yapı teşkil edebilmesi için bir kuramsal çerçeve çizilmeye çalışılacaktır.

A. BİRİNCİL KAYNAK NEDİR?

Bir tarihçi, tarih yazım işinde iki tip kaynak kullanmaktadır. Bunlar, birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklardır. Birincil kaynak, çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. İkincil kaynaklar ise bu kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir. "Birincil kaynak" ibaresinin çok değişik tanımlamaları bulunmaktadır. Bugün, Henry Johnson'un " birincil kaynak, insan geçmişinden kalan bütün izleri içermektedir" geniş tanımı yaygınlık kazanmıştır (Akt: Otten, 1998:1). Danzer ve Newman (1996), birincil kaynakları 5 kategoride incelemektedir. Bunlar; yazılı dokümanlar, elektronik medya, güzel sanatlar, folklor ve mitoloji, fiziksel çevre ve maddi kültürdür.

Amerikan Kongre Kütüphanesi, birincil kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır. Bunlar;

a. **Nesne Kaynakları** : Buluntular, aletler, silahlar, icatlar, üniformalar, modalar, mezar taşları.
b. **İmaj Kaynakları:** Fotoğraflar, filmler, videolar, güzel sanatlar.
c. **İşitsel Kaynaklar:** Sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları.
d. **İstatistik Kaynakları:** Nüfus verileri, haritalar, mimarî çizimler gibi.
e. **Metin Kaynaklar**: Gazeteler, mektuplar, tarihsel yemek kitapları, reklamlar, günlükler, bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri.
f. **Halk Kaynakları:** Aile fotoğrafları, atadan kalma aletler ve malzemeler, giysiler.

* G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Arş. Gör.

Başka bir sınıflamaya göre de birincil kaynaklar; basılı birincil kaynaklar, basılmamış birincil kaynaklar, sözlü gelenek, görsel dokümanlar ve buluntular olarak sınıflandırılmıştır.

Doküman; geçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, günlükler, çizimler, hatıralar, haritalardır. Görüldüğü gibi doküman, yazılı olabileceği kadar, görsel de olabilir. Bu çalışmada sadece yazılı doküman nitelikteki birincil kaynaklar ele alınacaktır.

Batıdaki uygulamalara bakıldığında; öğretmenlerin, ilköğretim aşamasının birinci kademesinde yani, okuma becerilerinin tam gelişmediği dönemde, daha çok maddi kültür kalıntılarını kullandığı ve nesneye dayalı dersler yaptığı görülmektedir. Ancak 4. ve 5. sınıflarda, çocukların, birincil kaynak olarak öncelikle ailelerine ait eski fotoğraflar, resimler, kimlikler, pasaportlar, sürücü belgeleri gibi kaynaklarla karşılaştırıldığı ve 7. sınıftan sonra dokümanlarla öğretime başlandığı anlaşılmaktadır.

B. BİRİNCİL KAYNAKLARIN KULLANILMASININ EĞİTSEL GEREKÇELERİ

Tarih derslerinde doküman kullanma, benimsenen tarih anlayışı ve eğitim görüşü ile yakından ilgilidir. Tarih derslerinde doküman kullanma temelde pedagojik tarih ile bilimsel tarihin pek ayrı olmadığı ve öğrencilerde tarihçi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşüne dayanır. Tarihi, salt üniversitedeki akademik tarihçilerin yapıp ettiği ve tarih öğretmenlerinin de bunu öğrenciler düzeyinde "hikayeleştiren" biri olarak kabullenen bir eğitimci, elbette derslerde doküman kullanılmasını yadırgayabilir. Maalesef, ülkemizde tarih öğretmenleri; çocuklara ve gençlere, yoğun tarih programı çerçevesinde yazılmış ders kitaplarına dayalı olarak tarih adına " geçmişe ilişkin hikayeler" anlatıp, sınavlarda da bu anlattıklarını (neden-sonuç ilişkisi bağlamında!) bir kompozisyon şeklinde istemektedir.

Tarih derslerinin okul programlarında yer alması ile ilgili pek çok eğitsel neden ileri sürülebilir. Bu konu, "Tarihi Neden Öğretiyoruz?" sorusu ile yakından ilişkilidir. Belçikalı eğitimci Raf de Keyser ve arkadaşları (1999), tarih eğitiminin nihaî amacının, tarih bilincinin geliştirilmesi olarak görmektedir. Karl-Ernst Jeissmann'a göre, tarih bilinci, geçmişin yorumu, şimdi algısı ve gelecek beklentisinin karışık bir kombinasyonudur(Akt: Keyser ve arkadaşları, 1999:1). Tarih bilinci, bir yanda tarihsel bilgi, öngörü, beceriler ve tutumların ortaya çıktığı öğrenme sürecinin aracılığıyla, öte yanda tarihsel ve şimdiki gerçeklik arasındaki sürekli diyalog ile gelişmektedir.

Bu bağlamda Avrupa ve Amerika'da eğitimciler ve tarihçiler ortaöğretimde birincil kaynakların kullanılmasının önemini anladılar. Birincil kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Öncelikle öğrenci, bütün yazılı tarihlerin, yazarın geçmiş olaylara ilişkin yorumu olduğunu fark eder. İkinci olarak, birincil kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Diğer bir deyişle, birincil kaynakların aracılığıyla tarih "insanileştirilebilir"(Alexander ve diğerleri, 1989:1). Üçüncü olarak, öğrenciler birincil kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Birincil kaynaklarla öğrencilerin doğrudan uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır.

Aslında okul tarih öğretiminde birincil kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçesi([1]) büyük oranda öğrencilerin ömür boyu işine yarayabilecek yukarıda sözü edilen analiz ve sentez becerilerinin geliştirilmesi anlayışına dayanmaktadır. Eğer tarih öğretiminden amacımız; tarihe ilişkin bilgiler, kavramlar, tutumlar ve değerlerin yanı sıra, öğrencilere, hayat boyu kullanabileceği bazı becerileri edindirmek ise öncelikle bu becerilerin ne olduğu, hangilerinin, ne şekilde kazandırılacağı üzerinde durmak gerekir.

Beceri, bireyin kolaylıkla yapmayı öğrendiği bedensel ya da zihinsel her şey olarak tanımlanabilir. Söz konusu olan tarih bilimine ilişkin beceriler ise, bunların, doğrudan zihinsel ya da entellektüel becerilerle ilişkili olduğu söylenebilir. 1970'lerden günümüze konuya ilişkin dünya literatüründe pek çok bilim adamı beceri geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Bazıları, salt tarih dersinin hedefleri çerçevesinde konuya açıklık getirmeye çalışmışlardır. Örneğin, 1971 yılında Coltham ve Fines "Tarih Çalışmasında Eğitimsel Hedefler" adlı küçük kitapçıkta tarih becerilerinin neler olduğunu sıraladı. Burada Coltham ve Fines, beceri ve yetenekleri; referans becerileri, ezberleme, analiz ve sentez becerileri olarak gruplandırmışlardı. Gard ve Lee, bu küçük kitapçığı yeniden değerlendirdiklerinde, burada Coltham ve Fines'ın beceriden, tarihsel yönteme, oradan da etkinlikler koymalarını bir zayıflık olarak gördüler. Onlara göre, Coltham ve Fines, "beceri" kelimesini çok muğlak

([1]) Bu gerekçelerin "kanıt" bağlamında daha detaylı bir incelemesi için bknz. (Safran ve Köksal, 1998:73-74).

kullanmaktaydı. Coltham ve Fines'in arkasından pek çok eğitimci, tarih derslerinin öğrencilerin karar verme ve empati becerilerini geliştirebilecek şekilde düzenlenebileceğini ileri sürdüler.

Gunning (1978) de tarih derslerinde beceri geliştirme konusunda entelektüel becerilere ilişkin farklı kategorilerin varlığından söz etmiş, kendisi Bloom'un modelini kullanmıştır. Bu becerileri, kendi düşünceleriyle ifade etme(çevirme), yorumlama, tartışma, irdeleme, öteleme, analiz, sentez, değerlendirme, alt başlıkları altında incelemektedir. Gunning de değişik alıştırmalarla ve yüksek düzey sorularla öğrencilerde bu becerilerin geliştirilebileceğini düşünmektedir.

Genelde sosyal bilgilerde, özelde tarih disiplininde öğrencide geliştirilmesi gereken beceriler konusunda çok değişik sınıflamalar bulunmaktadır. Stearns (1999), bu becerileri üç kategoride incelemektedir. Bunlar;

1. Kanıtı değerlendirme yeteneği,
2. Çatışmalı yorumları değerlendirme yeteneği,
3. Geçmişe ait değişim örneklerini değerlendirme tecrübesi.

Tarihsel düşünme becerileri, bir konu çerçevesinde ele alınmış bir dokümana aşağıdaki kategorilerde sorular sorarak ya da etkinlikler yaptırarak geliştirilebilir.

Bu beceri kategorileri, kabaca şöyle sıralanabilir;

- Bir kaynaktan bilgiyi çıkarma becerisi
- Bir kaynağı anlama becerisi
- Gözlem becerisi
- Nedenselliği anlama becerisi
- Kaynakları karşılaştırma becerisi
- Yanlılığı ortaya koyma becerisi
- Kanıtı değerlendirme becerisi
- Empati becerisi

Keyser ve arkadaşları(1999), beceriler arasında zihinsel ve sosyal beceriler olarak ayırım yapmaktadır. Zihinsel beceriler ile; bilgi elde etme, düzenleme, yorumlama, değerlendirme yöntemlerine hakim olma yeteneğini kastetmektedirler. Bu sınıflamanın yanı sıra becerileri, temel tarihsel beceriler ve kısmı tarihsel beceriler olarak ikiye ayırmaktadırlar. Bütün tarihsel beceriler, tarihe has özel becerilerdir. Her iki beceri birbiri ile sıkı ilişkilidir.

Amerika'daki pek çok eyaletin tarih ve sosyal bilgiler dersleri standartları, tarih disiplininin özel analitik becerilerini artan oranda vurgulamaya başlamıştır. Amerika'da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'nin yayımladığı standartlar arasında, "- öğrenciler, geçmişi inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmeli ve kullanılabilmeli." denmektedir. Amerikan tarih programlarında beceriler, beş "Tarihsel Düşünme Standardı" altında incelenmektedir. Bunlar; 1. Kronolojik Düşünme Becerisi, 2. Tarihsel Kavrayış Becerisi, 3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi, 4. Tarihsel Araştırma Becerileri, 5. Tarihsel Sorunların Analizi ve Karar Verme Becerisi. Bütün bu becerilerin bir vakum da gelişemeyeceği ve bunun için bir tarihsel konunun ya da içeriğin gerektiği üzerinde özellikle durulmuştur. Her bir beceri standardı için 4 ile 10 arasında değişen hedef-davranış yazılmıştır. Bunlardan özellikle tarihsel kavrayış standardı metne dayalı tarih okuma becerilerine ilişkindir.

Yukarıdaki beceri sınıflamaları incelendiğinde ve araştırma etkinliğine bir süreç olarak bakıldığında aslında kabaca üç aşama ve içerdiği becerilerden söz edilebilir. Bunlar; Bilgiyi edinme, bilgiyi kullanma, bilgiyi sunmadır. Bilgiyi edinme, değişik tür bilgi kaynaklarını tanıma ve ulaşabilme, kütüphanede katalog tarama becerileri ile ilgilidir. Bilgiyi kullanma, verileri değerlendirmek ile ilgidir. Konuya ilişkin araştırma yapanların çoğunluğu 2. aşamanın içerdiği beceriler konusunda farklı ama, benzer yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bu aşama, "Tarih Okuryazarlığı" (History Literacy) olarak ele alınan okuma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu, analiz aşamasına denk düşmektedir. Bilgiyi sunma ise, konuşma, yazma, sentez becerileri ile ilgidir. Yurt dışındaki yayınlarda, özellikle öğrencilerin çok sayıda birincil kaynağa dayalı olarak kendi anlatılarını oluşturmakta kullandıkları yazma becerileri üzerinde çok durulduğu görülmektedir.

C. ÖĞRENCİLERİN BİRİNCİL KAYNAKLAR KARŞISINDA TUTUMUNA İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR VE BULGULARI

Öğrencilerin birincil kaynaklar karşısındaki tutumlarına ilişkin araştırmalar " kanıta dayalı tarihsel düşünme", bağlamında yapılmıştır. Araştırmalar; araştırmacıların milliyetine ve bulgularına göre iki grupta incelenebilir. Araştırmacıların milliyetine göre, Amerika'da yapılanlar ve İngiltere'de yapılanlar olarak kabaca sınıflandırılabilir. Bulgularına göre de öğrencilerin birincil kaynaklara dayalı çalışması ile tarihsel düşünme becerilerinin geliştiğine ilişkin iyimser çalışmalar ve kötümser çalışmalar olarak da gruplandırmak mümkündür.

Amerikalı eğitimci Levstik (1989) birden fazla kaynak ve metin ile tarih öğrenmenin tarihe, eleştirel okumaya, tarihsel düşünmeye ilgiyi arttırabileceğini düşünmektedir(Akt: Vansledright ve Kelly'nin,1998).

Amerika'da Pittsburg Üniversitesi *Öğrenme Araştırmaları ve Geliştirme Merkezi* bünyesindeki *Ulusal Öğrenci Öğrenmeleri Araştırma Merkezi*'nin (NRCSL) iki önemli bilimadamı James Voss ve Charles Perfetti'nin çalışmaları bu konuda çok önemlidir.

Amerika'da 5. sınıf ile 11. sınıf arasındaki öğrencilerin akıl yürütme becerilerini inceleyen Voss, 11. sınıftaki öğrencilerin, 5. sınıf öğrencilerinden daha iyi olmadığını fark etti. Yüksek yetenekli 5. sınıfların, orta ve az yetenekli 11. sınıflardan daha iyi idi. Voss, tarih öğretiminin amacının, eleştirel düşünmeye ilişkin becerileri geliştirmek olduğunu düşünmektedir.

Perfetti ise, bir konu üzerinde, çok sayıda materyal ve dokümanın çalışılmasının önemini vurguladı. Bu tür dokümanların karşılaştırılmasının, öğrencilerin tarihteki karmaşıklığı anlamalarını derinleştirebileceği görüşündedir. Perfetti ve arkadaşları; öğrencilerin, tarihsel olaylar hakkında mantık yürütme yeteneklerini geliştirmek için çok değişik yerlerden alınmış, çok sayıda dokümanın kullanılmasını savundular. Kolej öğrencilerine, Panama Kanalı'nın tarihi ile ilgili pek çok sayıda okuma materyali verdiler. Bu araştırmada, kendilerinden bir tarihsel konuda kompozisyon yazmaları istenen öğrenci grubundan, birincil kaynak verilenler, bu kaynakların ders kitaplarından ve tarihçilerin yorumlarından daha güvenilir olduğunu belirtirken, birincil kaynakları incelememiş olanlar ders kitaplarını çok güvenilir kaynak olarak kabul etmişlerdir. Bu araştırmacılar, tarih öğretimini tarihin iki tamamlayıcı yönü açısından ele aldılar. Bu iki yön; "hikaye" olarak tarih ve "yorum" olarak tarihtir. Özellikle yorum olarak tarihi anlamak, hikayenin ya da anlatının ötesine gitmeyi gerektirir. Bu araştırmacılar, öğrencilerin birincil kaynakları okumalarının ve çelişkili konularda kompozisyon yazmalarının onların öğrenme ve akıl yürütme düzeylerini artırdığına ikna olmuşlardı (Maloy, 1995: 1-5).

Vansledright ve Kelly'nin(1998:239) altı 5. sınıf öğrencisi üzerine biyografi, tarihsel roman, edebiyata dayalı geçmiş anlatıları, bazen de birincil kaynak dokümanları gibi kaynakların kullanımının etkisini araştırdılar. Öğrencilerin alternatif metinleri tercih ettiklerini, çoklu kaynakların kullanımının öğrenciler arasında kanıtın güvenilirliği ve geçerliliği hakkında bir soru sorulmasına yol açmadığını, 3 öğrencinin eleştirel okuma ve ileri tarihsel düşünme gösterdiklerini gördüler.

Amerikalı Foster ve Yeager (1999: 289), İngiliz okullarında 51 öğrenci üzerine yaptıkları bir araştırma çerçevesinde, bu öğrencilere 1770 Boston Katliamı üzerine beş tarihsel doküman verdiler ve bunları değerlendirmelerini istediler. Bu beş dokümanın ikisi resim, ikisi de yazılı belge idi. Bu araştırma, 12 yaşındaki pek çok öğrencinin soyut tarihsel akıl yürütmede başarılı oldukları, kanıttaki yanlılıkları ortaya çıkardıkları ve kanıtı eleştirme yetenekleri gösterdiklerini ortaya koydu. Bu çalışma, 12 yaşındaki çocuklarla birincil kaynakların, başarılı bir şekilde kullanılabileceğini gösterdi.

Amerikalı Young ve Leinhardt (1998), bir yıl içinde 5 öğrencinin dokümana dayalı dört soruya ilişkin cevaplarını içeren kompozisyonlarını incelemişler ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ele almışlardır. Üstelik öğretim tarzı ile bu karmaşık işin ve akademik okuryazarlığın nasıl geliştirilebileceğini göstermeye çalıştılar.

Lise öğrencilerinin ve tarihçilerin, birincil kaynağa yönelik tutumları üzerine en önemli çalışmalardan biri de Samuel Wineburg'a aittir. Wineburg, Lexington savaşına ilişkin birincil kaynakları, tarihçi ve öğrencilerden oluşan iki gruba vermiş ve bunların düşüncelerini analiz etmeye çalışmıştır. Tarihçilerin ve öğrencilerin bu metinlere çok farklı yaklaştığını ortaya koymuştur. Tarihçilerin dokümanı iç ve dış kritiğe tutarken; öğrencilerin, birincil kaynakta yazılanların doğru olduğuna eğilimli olduklarını gösterdi. Buradan hareketle, okul tarihi yaşantıları ile bu öğrencilerin eğitilmesinin, onları acemi tarih düşünürleri yapmakta devam ettireceğini ileri sürdü.

İngiliz ekolünden M. Booth, Blake ve Drake'in yaptığı çalışmalar, birincil kaynakların kullanılmasının; öğrencilerin, tarihsel problemlerin ve tarihsel yorumun farkına varmalarını sağladığı sonucunu gösterdi. M. Booth'un ki gibi, Shemilt, Dickinson ve Lee, Asby ve Lee'nin araştırmaları da iyimser nitelikteki araştırmalardır. Yani bu araştırmalar, pek çok birincil kaynak ve yaklaşımın yer aldığı doğru bir etkin öğretim ve öğrenme çerçevesinde, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymuşlardır (Akt:Foster ve Yeager,1999:286).

Öte yandan kötümser bulgular ile karşımıza çıkan araştırmaları da görmemezlikten gelemeyiz. Stahl, Hynd, Britton, McNish ve Bosquet'in ortaklaşa yaptıkları bir araştırmada, lise öğrencilerinin çatışan görüşler sergileyen çok sayıda metinden pek fazla yararlanamadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar, dokümanın öğrenci zihninde doğru bir yere oturtulması için gerekli olan öğrenilmiş ve anlamlı tarihsel bilgilere dayalı bir çerçevenin gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Görüldüğü gibi, öğrencilerin birincil kaynaklarla çalışması beraberinde pek çok problem getirmektedir. Birincisi, okuma ve kavramada mükemmellik gerektirmektedir. İkincisi, nesnelerin kendisi döneme ilişkin yorum için bir başlangıç noktası olabiliyorken, dokümanın kendisi yazıldığı sosyal ve kültürel çerçeve dışında anlaşılamadığı gerçeğidir. Üstelik nesne ve kişiler, çocukların ilgilerini çekerken, dokümanlar çekmemektedir.

Bununla birlikte, -Türkiye'deki tarih programları önermese de- öğrencilerin, belli bir zamanda ve belli bir mekanda "gerçekten ne olduğuna" yaklaşmalarını sağladığı için ve bir takım becerileri geliştireceği için dokümanla öğretim gereklidir.

D. SINIF ORTAMINDA "DOKÜMANLARLA ÖĞRETİM" YAKLAŞIMININ UYGULANMASI:

D.1. Birincil Kaynakları Nereden Bulabiliriz?

Tarih programlarına paralel, birincil kaynak çok değişik yerlerde bulunabilir. Öncelikle, birincil kaynağın kendisi ya da bir parçası ders kitabında yer alıyor olabilir. İkinci duruma göre, tarih ders kitaplarına paralel, ama daha açıklayıcı ve alternatif bir metin olarak öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilebilir. Birincil kaynağın üçüncü kullanım şekli ise, internete dayalı ya da bilgisayara dayalı tarih derslerini gerektirmektedir.

Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri, Türk tarihine ilişkin dokümanları, akademik ve popüler tarih dergilerinde, Osmanlı Arşivine dayalı pek çok yayınlarda (Örn. Mühimme defterleri ve Şeriye Sicilleri Defterleri gibi) bulabilirler. Bunlar, Belleten, Tarih Vesikaları Dergisi, Hayat Tarih Mecmuası, Belgelerle Türk Tarihi Dergisi gibi eski ve yeni süreli yayınlar da olabilir. Bu dokümanlar, Hacı Mehmet Efendi'nin Terekesi, telgrafın mucidi Samuel Morse'un Sultan Abdülmecit'e Mektubu, Tanzimat Fermanı, Atatürk'e 9. Ordu Müfettişliğinin Verildiğini Gösteren Belge, Amasya, Erzurum ve Sivas Kongreleri Kararları, Bir Asker Mektubu, Tekalif-i Milliye Kanunu, Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı Günlüğü olabilir.

Dünyada pek çok gelişmiş ülke, tarihlerine ilişkin milyonlarca dokümanı internet ortamında ve CD-ROMlarda öğrencilerinin kullanımına sunmaktadır. Örneğin, Amerika'da Ulusal Arşivler ve Kayıtlar Kurumu (National Archives and Records Administration), Amerikan tarihi ile ilgili pek çok belgeyi sanal ortama aktarmıştır. Bu kurumun eğitim şubesi, *Social Education* dergisinde "Dokümanlarla Öğretim" adlı bir köşede her ay bir doküman yayınlayıp, öğretmenlere sınıfta nasıl kullanılacağına ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, bu şube, yaz

aylarında da öğretmenlere doküman kullanım stratejilerine ilişkin olarak 8 günlük atölye çalışmaları düzenlemektedir(Alexander, 1989:2).

Amerika ve Avrupa'da internet ortamında birincil kaynakların yer aldığı yüzlerce kaliteli web sitesi bulunmaktadır. Bunlar, öğretmenlere bu kaynakların kullanılmasına ilişkin yardımcı ipuçları vermenin yanısıra, doküman kullanımı üzerine öğretmenlerin düşüncelerini paylaşmaları için bir forum oluşturmaktadır.

Pittsburg Üniversitesinden Perfetti ve arkadaşlarının bir konu üzerinde çoklu doküman kullanımı üzerine yaptığı araştırmalardan yola çıkan araştırmacılar, 11. sınıf düzeyinde *Sourcer's Apprentice* adlı bir bilgisayar programı geliştirdiler. Bu program sayesinde öğrenciler, Panama Kanalı üzerine yazılmış bütün birincil kaynakları okuyabiliyor ve karşılaştırabiliyor.

Pappas (1999), doküman temelli öğretimi yaygınlaştırmak için "Dokümanla Öğretim" web sitesini, Newyork Eyaleti Sosyal Bilgiler standartlarına paralel olarak geliştirmiştir.

Yukarıda Amerika'daki uygulamalardan söz edilmesinin nedeni, Türkiye'de de benzerlerinin yapılabilmesi için ilgili kurum ve kişilere ipuçları vermektir. Türkiye'de internet ortamında tarih web siteleri görünmeye başlamıştır. En kısa zamanda Türk tarihine ilişkin orijinal dokümanlar, sanal ortama taşınmalıdır.

D.2. Dokümanı Nasıl Kullanacağız?

Amerikan Kongre Kütüphanesi'nin Ulusal Dijital Kütüphane Programı'nın hazırladığı "Amerikan Belleği" Sitesi'nde doküman kullanım etkinlikleri, aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- **Birincil Kaynağın Seçimi:** Öğretmen, hangi çeşit kaynağın, öğrencilerinin dikkatini çekeceğine karar vermelidir. İkinci olarak, birincil kaynağı, sınıfta hangi etkinlikler çerçevesinde kullanacağını belirlemelidir.
- **Odaklaşma Etkinlikleri:** Öğretmen, bir ya da iki kısa birincil kaynağı sınıfta ders başlangıcı olarak kullanabilir.
- **Soruşturma Etkinlikleri:** Öğretmen; öğrencilerin birincil kaynağa soruşturma yaklaşımıyla yaklaşmasını sağlayarak, öğrenciye ana kavramları buldurur.
- **Uygulama Etkinlikleri:** Öğretmen, öğrencilerin kitaptan öğrendikleri kavramları uygulamalarda hareket noktası olarak kullanabilir.

- **Değerlendirme Etkinlikleri**: Öğretmen; birincil kaynakları, öğrencilerin becerilerdeki ve kavramlardaki ustalığını değerlendirmek için kullanışlı bir araç olarak kullanabilir.

Burada ise tarih derslerinde dokümanın nasıl kullanılacağı üç kategoride incelenebilir. Bunlar, düşünce ve olguları ayırma etkinlikleri, dış ve iç kritik tekniği ve içerik analiz tekniğidir.

D.2.1. Düşünce ve Olguları Ayırma Etkinliği

Bu etkinlik, sınıfta tarih derslerinde dokümanla öğretimde, diğer etkinliklere göre en az karmaşığı olup, ön hazırlık niteliğindedir. Birinci aşamada öğrencileri, beş kişilik gruplara ayırınız, dokümanın kopyasını her bir gruba dağıtınız, dokümanı dikkatlice okumalarını isteyiniz ve grup sekreterlerinin, grup üyelerinin zihninde uyanan soruları listelemelerini isteyiniz. İkinci aşamada bu soruların olgularla mı yoksa düşüncelerle mi cevaplanabileceği konusunda öğrencilerin karar vermelerini sağlayınız. Üçüncü aşamada grupların en iyi iki olgu sorusunu ve destekleyici düşünce sorularını seçmelerini isteyiniz. Olgu ve düşünceyi gösteren bir kart yapmalarını sağlayınız.

D.2.2. Dış Kritik ve İç Kritik Tekniğinin Kullanılması

Bu etkinlik çerçevesinde doküman kullanımı, profesyonel tarihçinin kullanımına çok benzemektedir. 1890'lı yıllarda Fransız tarihçiler Seignobos ve Langlois'nın doküman analizine dair ortaya koydukları dış kritik, iç kritik ve sentez aşamalarından oluşan profesyonel tarihçi çalışma modeli, özellikle eski yazılı metinlerin ortaya çıkarılmasında önemli olup, ilk bakışta ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde kullanılması oldukça güç görünmektedir. Burada karşılaşılan en büyük güçlük dokümanın dili meselesidir. Bu yüzden dokümanın ya öğrencinin anlayabileceği düzeyde seçilmeli ya da bazı kavramlar güncel Türkçe'ye çevrilmelidir.

Bu etkinlikte, öğrenciye tarihsel doküman verilir. Dış kritik bağlamında aslında pek bir şey yapılamaz. Sadece dokümanın nereden geldiği, yazarı, tarihi söylenir. Değişik düzey sorularla, dokümanın iç kritiğini yaptırmak daha kolay olacaktır. İç kritik çerçevesinde öğrenci, yazarın ifade ettiği düşünceleri anlar ve birbirinden ayırt eder. Yazarın düşüncelerinin, doğruluğunu sorgulayabilir. Sentez aşamasında, olguları sıraya koyar, çok zor olmasına rağmen, olaylar arasındaki eksikleri akıl yürütme ile tamamlar, kendi anlatısını oluşturur.

6. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" adlı ünitede Aşıkpaşazade'den seçilmiş örnekler kullandım. Öncelikle, öğrenciler, Aşıkpaşazade'nin buradaki bazı olayları gördüğünü ve nasıl olup da bu kitabın bugüne kadar geldiğini anlamakta zorluk çektiler. Elbette, dil konusunda bir takım problemler yaşandı. Metindeki bazı terminolojiyi değiştirdim. Örneğin, metinde sık sık geçen "Kafirler" tabiri " Bizanslılar" olarak değiştirildi. Bir kız öğrenci, "bu metinlerde, cümlelerin neden devrik kurulduğunu" sordu. Öğrencilerin, temaşa, şeyh, derviş, cenk, gaza gibi kelimeleri bilmediğini gördüm. Bununla birlikte, bu metinlere dayalı sorular; cevapları, metin içinde doğrudan görülebiliyorsa hemen keşfedildi. Öte yandan, metni yorumlamak gerektiriyorsa, öğrenciler zorlandılar. Onun dışında Örneğin, Aşıkpaşazade'nin metninde Çimpe kalesinin fethinin "gece" yapıldığı yazıyorken, ders kitabındaki tablonun sanki olay gündüz olmuş izlenimi verdiğini, öğrencilerin bazıları keşfetti.

D.2.3. İçerik Analizi Tekniğinin Uygulanması

İçerik analizi, bilimsel araştırma veri tekniğidir. Bu teknik kullanılarak, bir ders kitabı ve dergi sayıları incelenebileceği gibi tek bir tarihsel belge de incelenebilir. Örneğin, Mardin (1969) bu tekniği kullanarak, Ülkü dergisini incelemeye çalışmıştı.

Bu bilimsel araştırma tekniği; sınıf içinde tarih öğretiminde bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir. İçerik analizinin bu şekilde kullanılmasını gündeme getirenlerden biri de W. Norman Gustafson'dur. Gustafson'e göre (1998:39), sınıf ortamında birincil kanıtın kullanılmasında içerik analizi etkili bir tekniktir. Aslında her tarihsel doküman içerik analizi için uygun olmasa bile, uygun olanların bulunması ve tekniğin uygulanması, öğrencilerin akademik beceriler edinmelerini sağlayacaktır. Sınıf ortamında içerik analizi Magna Carta, Marco Polo'nun gezi günlüğü gibi yazılı metinlerde kullanıldığı gibi resim, politik karikatür gibi görsel materyallerde de kullanılabilir.

İlk aşamada öğretmen, öğrencilere öncelikle içerik analizi tekniğinin ne olduğunu açıklar. Tarihsel dokümanın ait olduğu dönemden söz eder. Tarihsel dokümanın çevrilmiş, günümüz diline uyarlanmış şekli verir. Öğrencilerle birlikte, tarihsel dokümandaki her paragraf numaralandırılır. Örneğin, Magna Carta gibi tarihsel dokümanlarda; öğrencilerden hangi grupların hangi hak ve özgürlükleri aldığını dokümandan belirlemelerini ister. Kısa bir tartışmadan sonra, öğrencilerden dokümanda adı geçen grupları, özgürlükleri ve hakları gösteren bir tablo yapmalarını ister. Burada krala, asillere ve aşağı sınıflara verilen hak ve özgürlükler öğrencilerce

işaretlenir. Bu dokümanda hak ve özgürlükler; yasal, ticari ve mirasla ilgili olarak kodlanır. Verilen her bir hak ve özgürlük için bir çentik atılabilir. Oluşacak tabloda kralın sütunundaki sıfırları gören öğrenci, bu fermanın kralın aleyhine olduğu görüşüne ulaşacaktır.

SONUÇ

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde profesyonel tarihçilerin, tarih bölümlerinde de aday tarihçilere ve tarih öğretmenlerine nasıl çalıştıklarını öğretmedikleri görülmektedir. Üstat tarihçilerin, öğrencilere doküman analizinin ve sentezin nasıl yapıldığını göstermekten çok, arşive dayalı " keşiflerini" sarı defterlerinden dikte ettirdikleri ve bunları, daha sonra kitap olarak yayımlandığı görülmektedir. Böyle bir ortamda bu makalede tarih öğretmenlerinin tarih derslerini, -üniversitede kendilerine öğretilmeyen tarzda-, yapmaları önerilmektedir. Bu Türkiye için şimdilik lüks görünse de yakın gelecekte yaygınlaşacağından hiçbir şüphem yoktur.

Lise-1 tarih programında tarih biliminin yöntemine ilişkin birinci ünitede bir konu bulunmaktadır. Tarih biliminin yöntemini ezberlemek farklı şeydir, uygulamak farklıdır. Tarih biliminin yöntemini, mantıksal açıdan ilk ünitede vermek doğru gibi görünmektedir. Fakat, eğitim bilim açısından tarih bilimin yöntemlerine ilişkin unsurlar, diğer üniteler arasına dağıtılmalı ve öğrencilerin uygulaması sağlanmalıdır.

Burada "dokümanla öğretim" yaklaşımı çerçevesinde becerinin aşırı vurgulanması, Türkiye'de tarih öğretiminin amacını beceriye indirgemek düşüncesi değildir. Kaldı ki, tarih öğretiminde bilgi, tutum ve beceri birbirini tamamlayan unsurlardır. Üstelik, beceri; bir içerik ve araç (burada doküman) olmadan boşlukta geliştirilemez. Aslında yapılmak istenilen şey, meslektaşları ve program geliştirmecileri uyararak, meselenin bu boyutunu hatırlatmak, tarih öğretiminin hedef ve davranışları olarak beceri geliştirmenin önemini vurgulamaktır.

O halde Türkiye'de tarih programlarında, öğrencilerde hangi becerilerin geliştirileceği özellikle belirtilmelidir. Birincil kaynaklarla çalışma sırasında öğrencilerin kazanacağı beceriler, onların günlük hayatta gazete, televizyon ve radyo programlarını analiz etmeye ve bunları daha dikkatli değerlendirmelerine yardım edeceği unutulmamalıdır. Eğer öğrencilerimizin, batı tarzında etkin, sorumlu ve düşünen yurttaşlar olarak yetişmesini istiyorsak, en kısa zamanda tarihsel dokümanları sınıf ortamında tarih derslerinde kullanmaya başlamalıyız.

ÖNERİLER

1. Tarih öğretiminin değerlendirilmesinde test tekniği dışında yeni değerlendirme kriterleri benimsenmelidir. Bu kriterler, öğrencilerin yazılı ve görsel dokümanları analiz etme, yorumlama, karşılaştırma becerilerini değerlendirecek şekilde olmalıdır.

2. Türk Tarih Kurumu, Başbakanlık Osmanlı Arşivi Müdürlüğü ya da sivil tarih kurumları web sayfalarında, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik olarak Türkiye tarihi açısından önemli her tür dokümanı, nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek derslerle birlikte yayınlamalıdır.

3. Türk tarihi için önemli her türlü doküman (sadece antlaşma metinleri değil) ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler, öğretmen kılavuz kitaplarında yer almalı ve sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin hizmetine sunulmalıdır.

4. Eğitim Fakültelerinin tarih öğretmenliği anabilim dallarında, tarih öğretmen adayları "dokümanla öğretim" konusunda yetiştirilmelidir. Bu konuda adaylara, -okul tarih programına paralel- kendi seçtikleri konularda seminer ödevleri hazırlama ve okullarda uygulama imkânı sağlanmalıdır.

5. Tarih öğretmenleri, hizmetiçi kurslarla "dokümanla öğretim" konusunda bilgilendirilmeli, kendilerine örnekler gösterilmeli, kendi projelerini yapmaları sağlanmalı ve bu uygulama Türkiye çapında yaygınlaştırılmalıdır.

6. Türkiye'de "Dokümanla Öğretim" konusunda ilköğretim ve lise düzeyinde deneysel araştırmalar yapılarak, öğrencilerin tarihsel düşünmelerine etkisine ve ilgili becerileri kazanıp kazanmadığına bakılmalıdır.

KAYNAKLAR

ALEXANDER, Mary, Cece Byers and Elsie Freeman (1989). " Teaching with Documents: Using Primary Sources from the National Archives" web adresi: http://www.alaskool.org/ resources/teaching/national _archives/introduction.htm

BAGE, Grant (1998). " Primary Sources". **History Today.** Dec.

COLTHAM, J.B. ve J. FINES (1993). " Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları" çev. Mustafa SAFRAN, **Belleten**, sayı:220.

GUNNING, D (1978) **The Teaching of History.** London: Croom Helm.

GUSTAFSON, W. Norman (1998). " Content Analysis in the History Content" **The Social Studies**. vol.89, num. 1, pp. 39-44.

FOSTER, Stuart J ve Elizabeth A. Yeager (1999). " You've got put together the pieces": English 12 year olds encounter and learn from historical evidence." **Journal of Curriculum and Supervision.** vol. 14, issue: 4, sf. 286.

MALOY, Kate (1995). " History: Considering Sources". **Learning** vol.3, issue:2. (web adresi: http://www.1rdc.pitt.edu/Learning/V3i2.html

OTTON, Evelyn Holt (1998). " Using Primary Sources in the Primary Grades". **ERIC Clearinghouse for Social Studies.**

PAPPAS, Peter (1999). " Teaching With Documents": A Web-Based Resources for Students and Teachers." Web adresi: http://pittsford.monroe.edu/ss99/dbq/

SAFRAN, Mustafa ve H. KÖKSAL (1998). " Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması" **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 18, sayı:1, sf. 71-86.

STAHL ve Diğerleri" What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History". http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/hist_r45.html

VANSLEDRIGHT, Bruce A, ve Christine Kelly (1998). " Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six fifth Grades." **The Elementary School Journal**, vol. 98, n.3, pp.239 (27).

YOUNG, Kathleen McCarthy &Gaea Leinhardt (1998) " Writing from Primary Soruces" **Written Communication,** vol. 15, issue1, p.25-69.