

T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

TARİH EĞİTİMİ ve TARİHÇİLİK MESLEĞİ:
LİSE TARİH DERSLERİNDE YAZMA BECERİLERİNİN KULLANILMASI
VE GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
AYTEN KİRİŞ

ANKARA-2009

T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

TARİH EĞİTİMİ ve TARİHÇİLİK MESLEĞİ:
LİSE TARİH DERSLERİNDE YAZMA BECERİLERİNİN KULLANILMASI VE
GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ayten KİRİŞ

Danışman
Prof. Dr. Hamza KELEŞ

ANKARA-2009

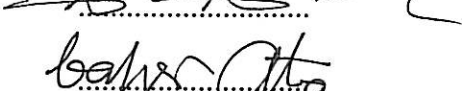
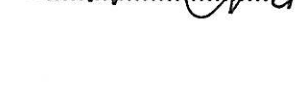
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI ÖRNEĞİ

Ayten Keleş'in Tarih Eğitimi
ve Tarihçilik Mesleği: Lise Tarih Derslerinde Yazma
Becerilerinin Kullanılması ve Geliştirilmesi başlıklı
tezi 17.09.2009 tarihinde, jürimiz tarafından
Tarih Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak
kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Hamza KELEŞ
Üye:	Prof. Dr. Mustafa SAFER
Üye:	Prof. Dr. Jasemin DEMİRCAN
Üye:	Doc. Dr. Dursun DİLEK
Üye:	Yrd. Doc. Dr. Bahri ATA

İmza



ÖNSÖZ

Tarih derslerinde, öğrencilerden çoklu bir perspektifle belli bir konuyu işlemeleri, yorumlama yapmaları ve yazma aracılığı ile ne anladıklarını göstermeleri beklenir. Tarih dersinde metin/rapor yazmayı sadece geçmiş olayları ve kişileri sadece bir kaynaktan –genellikle ders kitabından- anlatmak ve olayların kronolojik olarak sıralamasını yapmak olarak gören öğrenciler, bir tarihçinin yaptığı gibi değişikliklerin nedenlerini açıklamak ve kanıtları kullanarak geçmiş hakkında tartışmak ve analizlerde bulunmak yoluna gitmemektedirler. Tarihsel söylem biçimleri de genellikle hikâye şeklinde ya da olaylardan ders almak amacıyla açıklayıcı tarzdadır. Tarih öğretiminin bir amacı da öğrencilere tarihçi gibi düşünme konularında yardımcı olmaktır. Bu nedenle tarih öğretiminde yazma becerisinin etkin kullanılması öğrencilerin küçük bir tarihçi gibi çalışmasını sağlayacak, öğrencilerin tarih metinlerinde düşüncelerini tam ve doğru bir şekilde ifade edebilen bireyler olmasına yardım edecektir.

Tarih öğretiminde yaşanan sorunlara, öğrencilerin temel dil becerilerinden biri olan yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ne derece çözüm sunabileceği üzerinde duran bu araştırmada, tarihçilik mesleği ve tarihçinin çalışma yöntemleri ele alınarak, tarih derslerinde yazma becerisinin kullanılmasının önemi belirlenmiş ve öğrencilerin tarih metinleri, tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken hususlar açısından ve tarihsel söylem biçimleri açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma süresince benden ilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Hamza KELEŞ'e ve her türlü desteklerinden dolayı Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a ve her konuda benden desteğini esirgemeyen çok değerli hocam Yard. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN'e gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca görüş ve önerileriyle araştırmanın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Yard. Doç. Dr. Bahri ATA'ya; Dr. Hüseyin KÖKSAL'a ve araştırmanın yapıldığı uygulama okullarındaki öğretmen ve öğrenci arkadaşlara teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca her işimde yanımda olan, sevinçlerimi, üzüntülerimi, yakınmalarımı paylaşan, sabırla beni dinleyen anneme ve babama, kardeşlerim Erkan'a ve Nurten'e beni yalnız bırakmadıkları için minnettarım. Ayrıca her zaman yanımda olan ve her konuda beni cesaretlendiren sevgili dayım Aytekin ÇAKIR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayten KİRİŞ

Ankara- 2009

ÖZET

TARİH EĞİTİMİ ve TARİHÇİLİK MESLEĞİ: LİSE TARİH DERSLERİNDE YAZMA BECERİLERİNİN KULLANILMASI VE GELİŞTİRİLMESİ

KİRİŞ, Ayten

Doktora, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hamza KELEŞ

Eylül-2009

Bu çalışmanın amacı, lise tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel metin yazma bilgi ve beceri düzeylerini belirleyerek öğrencilerin tarih metinlerini, tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken ilkeler açısından değerlendirmek ve öğrencilerin kullandıkları tarihsel söylem biçimlerini ve özelliklerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veriler, araştırma sorusu çerçevesinde ön ve son test uygulamalarında öğrenciler tarafından yazılan tarihsel metinlerden sağlanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşaması, Ankara merkezde bulunan 3 lisede (Ankara Atatürk Anadolu Lisesi, Ömer Seyfettin Lisesi ve Hurin Yavuzalp Lisesi), okuyan 10. sınıf TM grubu öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın nitel sonuçları, tarih dersinde, öğrencilerin tarihçi gibi yazma becerilerinin geliştirilebileceği ve Tarihsel Metin Değerlendirme Ölçeğine uygun tarihsel metinleri yazmada başarılı oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmada örneklem grubu öğrencilerinin tarihsel metinlerini oluştururken, tarihsel söylemin temel özellikleri olan tarihsel zaman kavramı ve nedensellik ilişkisinin farkında oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin tarihsel söylem biçimlerinden anlatı türü ile açıklayıcı anlatım biçimini kullandıkları, metinlerinde tarihsel bir tartışma geliştiremedikleri, metin içerisinde kendi bakış açılarından bir tez ortaya atma ve bu tezlerini destekleyecek kanıtları kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarihçilik Mesleği, Tarih Öğretimi, Yazma Becerisi

ABSTRACT

HISTORY EDUCATION AND THE PROFESSION of HISTORY: USE AND DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN HIGH SCHOOL HISTORY COURSES

KİRİŞ, Ayten

Doctorate, Department of History Teaching

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hamza KELEŞ

September -2009

The purpose of the this study is to determine the historical essay writing knowledge and skill levels of the students in history courses, assess the students' writings in terms of principles to be heeded while writing a historical essay, and investigate the types and features of students' historical rhetoric. Quantitative research method was used in the study. Quantitative data were obtained from the students' historical essays written during pre-test and post-test applications within the context of the question directed to the students.

The application stage of the present study was carried out among 10th graders from the Turkish-Mathematics departments of three high schools in Ankara (Ankara Atatürk Anadolu Lisesi, Ömer Seyfettin Lisesi and Hurin Yavuzalp Lisesi).

The qualitative findings of the study revealed that the students can improve their skill of writing like a historian in history courses and they were successful in writing historical essays complying with Historical Essay Evaluation Scale. Moreover, it was found that the experimental group students were aware of the concept of historical time and casual relations while they were writing their essays. The study also revealed that the students used narrative and explanatory writing styles, they did not develop a historical argument in their essays and they had difficulties in developing a thesis from their own viewpoint and providing evidence to support their thesis.

Key Words: History, Historiography, History Teaching, Writing skills

TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Tarihsel Tartışma Stratejileri.....	144
Tablo 2: Nedensellik Kartları.....	189
Tablo 3 : ROBKG (RAFTS) Tekniği.....	194
Tablo 4: Okuyucu Yanıtı.....	198
Tablo 5: Tarih Metni Değerlendirme Kriterlerini Kullanma Oranlarına İlişki Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Dağılım	248
Tablo 5.1. “Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	250
Tablo 5.2. “Olaylar anlatılırken “tarihsel zaman” kavramına dikkat edilmeli, olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojik sıralamaya özen gösterilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	253
Tablo 5.3. “Tarihsel metinlerde nedensellik ilişkisine dikkat edilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	256
Tablo 5.4. “Bir tez geliştirmeli, bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer verilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	259
Tablo 5.5. “Tarihsel bilgi (insanların, mekânların, zamanların bilgisi) doğru bir biçimde verilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	263
Tablo 5.6. “Tarihsel metinlerde aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalı, mantık, tümdengelim, analogi, empati, karşılaştırma yapma gibi beceri ve kavramları kullanılmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	265
Tablo 5.7. “Tarihsel dile ait kavramların ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat edilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	266
Tablo 5.8. “Olaylar analiz edilmeli ve sınıflandırılmalıdır (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel açılardan)” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	268
Tablo 5.9. “Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	269
Tablo 5.10. “Kişisel düşüncelere -bence, benim fikrime göre, sanırım, inanıyorum ki- gibi ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	272
Tablo 5.11. “Yazma işlemine giriş bölümü paragrafı ile başlanmalı, giriş paragrafında okuyucuya yazarın bakış açısı, metinde neyin tartışılacağı yani ana fikir verilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	273

Tablo 5.12. “Giriş paragrafindan sonra ana kısma geçilerek, kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl” gibi soruların cevapları tartışılır. Tarihsel içerik detaylandırılır ve örnekler verilir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	276
Tablo 5. 13. “İşlenen konudan çıkarılan doğru bilgiye ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuçları ortaya koyan bir sonuç paragrafı yazılmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	277
Tablo 5. 14. “Her paragrafın bir giriş cümlesi olmalıdır. Giriş cümlesi o paragrafta işlenecek konu hakkında bilgi vermelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	279
Tablo 5. 15. “Zaman uyumuna dikkat edilmelidir. Tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	279
Tablo 5. 16. Tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	280
Tablo 5. 17. “Metin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun olarak oluşturulmalı, doğru sözcük ve bağlaçlar kullanılmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	280
Tablo 5. 18. “Yanlış vurgulamadan kaçınılmalı ve yüklem öznenen uzak olmamalıdır.” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	283
Tablo 5. 19. “Tarihsel Metinde Edilgen ve devrik cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	283
Tablo 5. 20. “Kelimeler ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar, paragraflar arasında uyumlu geçişler olmalıdır” Kriterinin Göre Uygulanma Oranı.....	285
Tablo 5. 21. “ <i>Noktalama işaretleri ve imlâ bilgisi doğru kullanılmalıdır</i> ” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	286
Tablo 5. 22. “ <i>Konu ile ilgili belirli bir bakış açısı üstlenilerek, metin farklı okuyucu kitlesine göre yazılmalıdır</i> ” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	289
Tablo. 5. 23. “ <i>İçerik ile ilgili tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır</i> ” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	290
Tablo 5. 24. “ <i>Yazılanlar açık- düzenli, öz ve anlaşılması kolay olmalıdır. Okuyucunun anlayamayacağı yeni ve uydurma kelimeler kullanılmamalıdır</i> ” Kriterinin Uygulanma Oranı.....	293
Tablo 5. 25. Anlatım Biçimleri Dağılım Tablosu.....	302

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Yazma Süreci	43
Şekil 2: Yazma Biçimlerini Gösteren Poster.....	113
Şekil 3: Anahtar tarih türleri	115
Şekil 4: 4Z (4T) Kavramına Bağlı Olarak Kronolojinin Tanımlamaları.....	151
Şekil 5: Tarihsel Anlatı türünde çizgisel neden etki ilişkisi.....	156
Şekil 6: Nedensel Açıklama İçerisinde Çizgisel Olmayan Nedensellik.....	157
Şekil 7: Sonuçsal Açıklama İçerisinde Çizgisel Olmayan Nedensellik.....	157
Şekil 8: Venn Diyagramı.....	169
Şekil 9: Tarih Dersinde Kelime Ağı Oluşturma (clustering)	186
Şekil 10: İlgili Bilgileri Düzenleme Alanı.....	190
Şekil 11: BBÖ (K-W-L) Şeması.....	203
Şekil 12: Anahtar Kelimeler İle Olası Metin Yazma (Probable passage).....	204
Şekil 13: Kelime ve Kavram Öğretiminde Frayer Modeli	205
Şekil 14: Problem- Çözüm Haritası.....	206

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusuna açıklık kazandırmak için problem durumu belirlenerek, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, toplumları oluşturan bireylerin de değişmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki değişim dünyayı küçültmekte uydu iletişimi ve internet teknolojisi ile tüm bilgiler herkes tarafından kolay ve son derece ucuz bir şekilde ulaşılır olmaktadır. Böyle bir dünyada var olmanın ve başarının temel koşulu yeni bilgileri hızla almak, uygulamak ve kendini sürekli geliştirmektir (Barutçugil 2002: 10). Dolayısıyla eğitim kurumlarına büyük görev düşmektedir. Çünkü toplumların kalkınması ve teknolojik değişmelere ayak uydurabilmesi ancak yetişmiş nitelikli insan gücü sayesinde olur. Bunun içinde eğitim sisteminin verimli çalışması gerekir.

Okullarımızda sınıf sisteminde öğrencilerin arka arkaya oturduğu, öğretmenin bilgi aktardığı, öğrencinin bilgiyi ezberlemeye çalıştığı, ders kitabının yegâne kaynak olduğu bir uygulama gözlenmektedir. Bu sistemde öğretmenin bilgiyi aktarıcı rolünde, öğrencinin de pasif bir dinleyici olması, öğrenmeyi güçleştirmektedir. Öğrenci sadece bilgileri ezberlemeye çalışmaktadır (Büyükbaş, 2000: 64). Anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekte öğrencinin kendi çabası ve katkısıyla mümkündür. Öğretmen sadece öğrenme ortamlarını etkili bir biçimde oluşturabilir ve öğrenciye, öğrenme sürecinde rehber olabilir. Bilginin hızla arttığı ve değiştiği bir dönemde “yaşam boyu öğrenme” ve “kendi kendine öğrenme” çağdaş yaşam da bir zorunluluktur. Hangi yaşta olursa olsun tüm bireyler için çalışma becerileri, öğrenmenin aktif bir boyutunu oluşturur. Etkili okuma, yazma, dinleme, soru sorma, kütüphanede araştırma yapma, not alma gibi becerilerin okulda kazanılması ve bu becerilerin birer alışkanlık haline getirilmesi, öğrencinin okuldaki başarısını arttırmasının yanı sıra okul sonrası yaşamında da bu becerileri etkili bir biçimde kullanmasına katkıda bulunur (Türkoğlu, Doğanay, Yıldırım, 2000:1- 2).

Ülkeler ulusal ve evrensel kültür değerlerini tanıyan, bu değerlere katkıda bulunan, kendini gelecek yüzyıllara taşıyacak, düşünme ve algılama gücü yüksek, sorunlarla baş edebilen, problemlere kısa sürede farklı çözümler getiren bireyler yetiştirebilmek için eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaktadırlar. Bu hedeflere ulaşmada, bireylerin temel dil becerilerinin de gelişmesi önkoşuldur. Bu yüzden eğitimin her aşamasında dil öğretimine önem verilmesi gerekmektedir. (Maltepe, 2006: 4). Dil becerileri, bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatması biçiminde özetlenebilir. Bu becerilerin kazandırılması ise; dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanmaktadır. Bu etkinlikler, birbirinden ayrı değil, birbirini tamamlayıcı bir ilişki içindedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda yazma ve öğrenme arasında sıkı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle sadece Türkçe derslerinde değil çeşitli disiplinler içerisinde yazma becerisinin kullanılması önemlidir. Okul hayatı boyunca öğrenciler zamanlarının önemli bir kısmını yazmaya harcarlar ve defterlerine, kitaplarına, dosya kâğıtlarına binlerce kelime kaydederler. Öğrenciler yazarak fikirlerini geniş bir biçimde birleştirme ve daha kapsamlı düşünme imkânı bulurlar böylece kusurlarını daha iyi görürler. Tarihsel bilginin öğrenilmesinde öğrencilerin yazma becerilerini kullanmaları önemli rol oynamaktadır.

Temel dil becerilerinden olan yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Tarih derslerinde genellikle öğrenciler bir kitaptan ya da başka bir yerden okudukları, duydukları bilgileri düşünmeksizin kopya ederek yazmaktadırlar. Öğrenciler yazdıkları metinlerde (özellikle sınav kâğıtlarında) daha çok geçmiş olayları kronolojik olarak açıklayan metinler kaleme almaktadırlar. Anlatım biçimleri de hikâye şeklinde ya da olaylardan ders almak amacıyla açıklayıcı tarzıdır. Bu şekilde yazılmış metinlerde de eksiklikler dikkati çekmektedir. Yazdıkları metinler çok kısa, derinliği olmayan ve düşündürmeye sevk etmeyen metinlerdir. Öğrenci yazılarında tartışmacı bir anlatım tarzı bulunmamaktadır. Tartışmacı metinlerde mutlaka kanıt gösterilmesi gerekirken öğrenci metinlerinde buna rastlanmamaktadır. Öğrencilerin yazdıkları metinleri profesyonel bir tarihçinin yazdığı metinlerden ayıran en önemli fark da budur. Öğrenci metinlerinde olaylar kronolojik olarak sıralanırken “niçin olayların böyle bir ardışıklık izlediği yani neden - sonuç ilişkisi üzerinde

durulmadığı olayların özel nedenlerinin açıklanmasında da eksiklikler olduğu görülmektedir (Coffin, 2004: 263).

Öğrenci metinlerinde tespit edilen bu eksiklikleri ortadan kaldırmak ve daha önemlisi öğrencilerin derste işlenen konuları daha iyi anlamalarını, daha düşündürücü ve daha derin cevaplar vermelerini, konuları açıklarken kendi yorumlarını katmalarını sağlamak için yazma becerilerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. (Husband, 1996: 100). Öğrenciler tarih dersinde yaptıkları yazma alıştırmaları sonucunda kendi bakış açılarından geçmiş, yaşanan olayları düşünme ve değerlendirme imkânı bulacaklardır. Ayrıca tarihsel metinler yazma, öğrencilerin tarihsel düşünme basamaklarını uygulamalarını sağlar. Tarihsel bir metinde, doğru tarihsel bilgi ve nedensellik ilişkisi çerçevesinde tarihsel bir söylemin oluşturulması, olayların analiz, sentez ve yargılamalarının yapılması öğrencilerin tarihsel akıl yürütme ve tarihsel anlamalarının göstergesidir. Yazılı metinler öğrencilerin ne öğrendiklerinin ölçülmesi ve öğrenmelerini göstermesi açısından son derece önemlidir. Yazma becerisinin geliştirilmesi öğretmene öğrencilerin konu ile ilgili ne bildiklerini, ne düşündüklerini ve ne anladıklarını göstermesi bakımından da çok önemlidir. Tarih dersinde yazma becerisinin etkin kullanılmasının bir önemi de elde edilmiş bilgilerin daha sonrada kullanılabilir olmasıdır. Tarih dersinde öğrenci - yazarlara gereksinim duyulmaktadır (Lehning, 1993: 66).

Alışılmış tarih öğretimi ders kitapları, öğrenci ve öğretmen üçlüsü arasında gerçekleşen, ucu kapalı ve öğrenci için varoluşsal değeri bulunmayan bir iletişimdir. Öğrencinin kendini gerçekleştirmesi, öğretmenin öngördüğü ders kitabıyla sınırlı beklentilerine ulaşmasıyla mümkündür. Tarih öğretiminde bu iletişim öğrenci için ve kuşkusuz tarih için anlamlı değildir. Bu nedenle tarih içerikli mesajın öğrencinin türetmesi yani tarih yazması gerekir (Safran, 2002: 199). Günümüz çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol oynaması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bilgi toplumunda önemli olan öğrenmeyi öğrenmektir. Öğrenmeyi öğrenmek en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmek demektir (Büyükbaş, 2000: 63). Bu açıdan da tarih derslerinde yazma becerisinin kullanılması öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin okulları aynı zamanda tarihin yazıldığı mekanlar olarak düşünmelerini sağlayacak etkinlikler tasarlanmalıdır (Safran, 2002: 199).

Yazma becerisi, tarihsel bir araştırma sürecinin merkezinde yer almaktadır. Araştırılan tarihi konu ile ilgili bilgiler toplanırken, düzenlenirken ve sunulurken yazma becerisinden faydalanılmaktadır. Akademik tarih yazımı sürecinde yürütülen bir tarih çalışmasında izlenen yol ile okul öğrencilerinin yürüttüğü benzer bir çalışmada izlenen yol aynıdır. Dolayısıyla öğrenciler tarih dersinde konu ile ilgili bir metin yazarken akademik bir tarihçinin tarihi araştırma yöntemlerini kullanmak zorundadır. Tarih dersinde öğrencilerin yazacakları konu ile ilgili yeterli araştırma yapma, daha sonra ulaştıkları bilgileri analiz etme, yorumlama ve tartışmaları etkili bir metin oluşturma konusunda uygulayacakları basamaklardır. Öğrencilerin tarihi kendileri yazarak, yerel tarih ve aile tarihi gibi çalışmalarla pratik yaparak tarihçinin çalışma yöntemlerini ve sınırlılıklarını fark etmeleri mümkündür (Safran, 2002: 201).

Öğrencilerin etkili yazma çalışmalarında yorum yapabilmeleri ve yargıya varabilmeleri konusunda öğretmenin rolü büyüktür. Tarih öğretmeni öğrencilerin yazmaları konusunda onları cesaretlendirmelidir. Öğrenciler, topladıkları bilgileri düzenleme ve ifadelendirme yollarını bulmak konusunda yönlendirilmelidirler. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için de derslerde bir takım alıştırmalar, etkinlikler tasarlanmalıdır.

1.2. AMACI

Son yıllarda yapılan araştırmalar yazma ve öğrenme arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin bütün disiplinlerde etkin bir şekilde kullanılmasının gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır. Tarih öğretiminde de öğrencilerin küçük birer tarihçi yazar olarak yazma becerisi ile ilgili çeşitli etkinlikler yapmaları sağlanmalıdır. Bu araştırma da yazma becerisinin önemine dikkat çekilerek, tarih öğretimi içerisinde yazma becerisinin etkin bir şekilde kullanılmasının faydaları belirlenmiş, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, tarih öğretiminde öğrencilerin başarılarını artırmak, geçmiş olayları daha iyi anlamalarını, olaylar hakkında düşünerek yorumlamalar yapabilmelerini, bakış açıklarını belirleyerek çıkarımlarda bulunabilmelerini dolayısıyla derse daha fazla ilgi duymalarını sağlayacak yazma becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Böylece tarih öğretiminin aktif bir şekilde öğretime katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1.3. ÖNEMİ

Tarih dersini daha anlaşılır kılmak ve bu derste öğrenci başarısını yükseltmek, öğrencilerin derste işlenen konularla ilgili tarih metodolojisi çerçevesinde değerlendirme yapabilmelerini,, dolayısıyla tarih dersini ilgiyle ve dikkatle takip etmelerini sağlamak için tarih öğretiminde etkili yazma becerilerinin kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin, tarih derslerinde küçük bir tarihçi rolüne bürünerek tarihi konular ile ilgili ciddi yazılar kaleme almaları sağlanmalıdır. Bu durum tarih dersinde hem öğrenci başarısını etkileyecek, hem de öğrencinin kendine güven duymasını sağlayacaktır.

Bu araştırma “Lise Tarih Derslerinde Yazma Becerilerinin Kullanılması ve Geliştirilmesi”nin tarih öğretimindeki önemi üzerine yapılan ilk çalışma olacaktır. Araştırmanın kuramsal temeli, veri kaynakları ve deseni açısından farklı olması tarih öğretimi alanında yapılmış bu araştırmayı özgün kılmaktadır.

Bu çalışma ile tarih derslerinde temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda, alan öğretimi ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları yürüten eğitimcilere belirli bir bakış açısının kazandırılacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonunda ulaşılan bilgilerin, konu ile ilgili uygulayıcı ve uzman çevrelerine yeni araştırma olanakları yaratacağı beklenmektedir. Araştırma sonuçları sayesinde tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel metinlerinin niteliği betimlenecektir. Aynı zamanda tarih derslerinde yazma süreçlerini geliştirici ve yazılı metinlerin (kompozisyonların) niteliğini arttırıcı yeni yaklaşımlara gereksinim duyulup duyulmadığı ortaya konulabilecektir. Dolayısıyla tarih dersi öğretim programlarında da yer verilebilecek bulgulara ulaşılabilecektir.

1.4. PROBLEM CÜMLESİ

Lise tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel yazma becerilerini uygulama düzeyleri nasıldır?

1.4.1. Alt Problem

- 1- Lise Tarih dersinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde yapılan öğretim örneklem grubu öğrencileri üzerinde etkili olmuş mudur?

- 2- Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin tarih metinlerinde kullandıkları tarihsel söylem biçimleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar:

- 1- Araştırmayı etkileyen istenmeyen değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilemiştir.

- 2- “Osmanlı Siyasi Tarihi- II (1600- 1922)” başlıklı ünitenin öğrenci düzeyine uygunluğu için başvurulmuş uzman kanıtları yeterlidir.

1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

- 1- 2007- 2008 Öğretim yılı, 10. sınıflar arasından seçilen öğrenci grubuyla,
- 2- Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ile,
- 3- “Osmanlı Siyasi Tarihi-II (1600-1922)” ünitesine bağlı olarak elde edilen verilerle ,
- 4- Öğretim için ayrılan ve her deney grubu için eşit olmak koşuluyla 1 ders saati ön test, 5 ders saati uygulama ve 1 ders saati de son test olmak üzere toplam 7 ders / saatlik deney süresiyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Açıklayıcı Anlatım: Herhangi bir konu hakkında bilgiler vermek, bir şeyler öğretmek amacına yönelik anlatım biçimidir

Beceri: Herhangi bir etkinliği sürekli olarak belirli bir yeterlilik düzeyinde yapabilmektir (Paykoç, 1991).

Betimleyici Anlatım (Tasvir etme): Betimleme en yalın biçimiyle sözcüklerle resim çizme işidir. Varlıkların niteliklerini, bu varlıkların duyularımız üzerinde uyandırdıkları izlenimleri belirtmektir. Betimleme nesnelerin, varlıkların, belirgin özelliklerini tanıtip göz önünde canlandırmaktır. Bu anlatımda okuyucunun çeşitli duyularına seslenilerek anlatılan varlıkla ilgili izlenim kazanılması amaçlanır. Bu amacın gerçekleşmesi için titiz bir gözlem gerekir. Gözlem sırasında ayırt edici özelliklerin anlatılmasına özen gösterilir.

Tartışmacı Anlatım: Okuyucuyu veya dinleyiciyi istenilen davranış ve düşünce biçimine yöneltmek amacıyla başvurulmuş bir anlatım biçimidir. Bu anlatım biçimiyle okuyucunun sahip olduğu düşüncenin değiştirilmesi amaçlanır. Yani amaç düşünce ve konularda değişiklik yapmaktır.

Hikaye edici anlatım: Bu anlatımda amaç; olayı okuyucunun gözü önünde canlandırmak, anlatmak istenileni bir olay içerisinde vermektir. Hikaye edici anlatımda olaylar oluş haline uygun olarak bir dizi halinde verilirse birbirine bağlanır. Öyküleme, tasarlanan ya da yaşanan bir olayın anlatımıdır. Roman, hikaye ve masalların anlatımı öyküleyici anlatım biçimindedir.

Yazma: Bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde anlatmasıdır (Köksal, 1999).

II. BÖLÜM

TARİHÇİLİK MESLEĞİ

2.1. Tarih ve Tarihçilik

Tarih öğretiminin metodolojik yaklaşımını öğrenebilmek için öncelikli olarak konu alanının yapısı irdelenmelidir. Bu nedenle ilk başta “Tarih nedir?” sorusuna cevap verilmelidir. “Tarih” sözcüğünün Batı dillerindeki tüm karşılıkları (Latince: historia, İtalyanca: Storia, Fransızca: historie, İngilizce: history, Almanca: Historie) Grekçe “istoria, istorein” sözcüğünden gelir. Grekçe’de “historein” kelimesinin “soruşturmak, sorarak öğrenmek, sorgulamak, gibi anlamlarının yanı sıra “araştırmak” anlamı da bulunmaktadır. Herodotos, kendisinden önce duyduklarını, gördüklerini düzyazıya geçiren ve ilk Grek tarihçi kabul edilen Hekataios’u Antikçağ’da tarih yazarı için kullanılan bir kelime olan ve “sözü yazan, anlatıyı kompoze eden” anlamına gelen “logopoios” olarak adlandırmıştır (Demiriş, tarihsiz).

Pek çok tarihçi, tarihin ne olduğunu açıklamaya çalışmış ve büyük ölçüde birbiriyle uyuşan tanımlamalar yapmışlardır. Carr (1996: 37), Tarih nedir? sorusunu “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” olarak açıklamaktadır. Peter Novick ise tarihi, “yavaş yavaş birbirleriyle rekabet eden iddia ve karşı iddialardan oluşan bir bataklık” şeklinde tanımlamıştır (Özbaran, 1996: 1). Tarihi “bir çeşit araştırma ya da soruşturma” olarak tanımlayan Collingwood’a (1996: 39) göre, “her tarih geçmiş düşüncenin tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmasıdır” (Collingwood, 1996: 258). Eski bir bilim tarihçisi olan Lynn Thorndike’in tanımlamasına göre ise, “Tarih, kimine göre yazın, kimine göre olgulardır; kimine göre arşiv karıştırmak, kimine göre kaynak yorumlamaktır; kimine göre sanat, kimine göre bilimdir; kimine göre sıkıcı zahmet, kimine göre tutkulu emektir; kimine göre yaşanan anın açıklaması, kimine göre geçmişin ortaya çıkıp gerçekleşmesidir.” (Barzun ve Graff, 2004: 36).

Tarihin tanımlanmasında üç husus dikkati çekmektedir. Bunlar:

- 1- Tarih, geçmiştir.
- 2- Tarih, geçmişin çalışmasıdır.
- 3- Tarih, kaydedilen kelimelerin eleştirel değerlendirilmesi vasıtasıyla geçmişin çalışmasıdır (Mabbett, 2007: 7).

Tarih ve geçmiş sözcükleri genellikle aynı anlamda ve aynı şeymiş gibi kullanılır. Fakat geçmiş ile tarih arasında önemli bir fark vardır. Geçmiş, hâlihazırda olmuş her şeyi kapsar. Tarih ise geçmişi kaydeder, araştırır, inceler ve yorumlar (Vella, 2001: 1). Kısacası tarih, geçmişe dair, ama kategorik olarak ondan farklı bir söylemdir. (Jenkins, 1997: 18). Dolayısıyla geçmişin hiçbir suretle kendisi değildir (Dilek, 2007: 5) Tarih kelimesi ile hem geçmişte kalan insan ve toplumsal olaylar, hem de yaşanmış geçmişi konu eden bilim anlamındaki tarih ilmi kastedilir (Özçelik, 2001: 17). Tarih vesikaya bağlı ve dayalı olarak beşeri geçmişi (maziye) inceleyen ve mazideki olaylara neden ve nasıl sorusunu soran ilmi bir disiplindir. Başka bir deyişle tarihi, vesikaları sorguya çekerek, konuşturarak hakikate varmak isteyen bir ilim dalıdır (Kodaman, 1991: 31).

Tarih, “tarihçilerin yaptıkları şeydir” diyen Jenkins (1997), tarihi şu şekilde tanımlamaktadır:

İşlerini; epistemolojik, yöntembilimsel, ideolojik ve pratik konumları açısından karşılıklı tanınan yollarla yapan, ürünleri dolaşıma sokulduğunda; mantiken sonsuz ama aslında herhangi bir verili anda varolan ve egemen olandan marjinal olana uzanan bir tayf üzerinde tarihlerin anlamlarını dağıtıp yapılandıran güç ilişkilerine karşılık gelen bir dizi yararlanma ve suistimale konu olan, yaşadıkları zamanlar tarafından koşullandırılmış bir grup işçi (bizim kültürümüzde çok büyük oranda maaşlı tarihçiler) tarafından üretilen, görünüşte dünyanın bir yüzü, yani geçmiş üzerine, değişken bir söylemdir (s.38).

Tarih nedir?” sorusunu soran Yediyıldız’a (2005: 189) göre tarih kavramı, bir taraftan, dışarıda, tanıyan bir zihinden bağımsız olarak var olan gerçekliği; diğer taraftan, bu gerçekliğe ait araştırma ve düşünceyi ifade etmektedir. Yediyıldız, “bu gerçekliği araştırıp tahlil ederek anlamaya ve anlatmaya çalışan kişinin işi de tarihçilik olmaktadır, tarihçi olmadan tarih imkânsızdır” şeklinde tarihin ve tarihçiliğin ne olduğunu açıklamıştır. Öztuna’ya (1991: 8) göre ise, tarihçilik; “tarih yazmak san’atıdır.” Tarihçinin en temel işlevi geçmişteki olaylarla insan amaçları ya da faillik arasındaki bağlantıları anlamak ve yazılı bir biçimde açıklamaktır (Munslow, 2000: 15). Bu nedenle tarihçi, tarihsel an’ı mümkün olduğunca tam olarak yeniden oluşturmaya teşebbüs ettiği için edebi becerilere sahip, bir sanatçı gibi düş gücünü, hislerini ve yaratıcılık becerilerini de kullanabilen kişidir (Brown ve Daniels, 1986: 90). Tarihçi geçmiş düşünceyi kendi bilgisinin bağlamında yeniden canlandırır ve yeniden canlandırırken, onu eleştirir, değeri hakkında kendi yargısını oluşturur, onda ayırt edebildiği hataları düzeltir (Collingwood, 2006: 258).

Yukarıda genel olarak ne olduğunu açıkladığımız tarihçiliğin, yüzyıllara göre dağılmış bir gelişim süreci vardır.

Batı tarihçiliğinin geleneği Herodotos (İÖ. 4. Yüzyıl) ve Thukydides (İÖ. 4. Yüzyıl) ile Eski Yunan'a; Livius, Tacitus ve Plutarkhos (İS. 50–120) ile de Roma İmparatorluğuna uzanır (Özbaran, 1997: 64). Greklerden önce Mısır ve Asur toplumlarında güncel olayları, kazanılan zaferleri ve askeri başarıları, güçlü yöneticiler için yapılan övgüleri içeren kayıtlar vardır, ancak bu kayıtlar zaman dizimsel listeler olmaktan öteye gidememiştir. Greklerde tarih yazıcılığı Herodotos'tan çok önce gözlemle, araştırmayla, soruşturmayla başlamıştır. Yeni toprak arayışı içinde yurtlarından ayrılan Grekler gittikleri uzak ülkelerin tarihi, coğrafyası ve etnik yapısı hakkında topladıkları bilgileri ve kişisel izlenimlerini geri döndüklerinde kendi yurttaşlarına büyük alanlarda ya da tapınak avlularında konuşmalar yaparak aktarmışlardır. M.Ö. 6. yüzyılda düzyazının ortaya çıkışı, mitolojiye karşı eleştirel düşüncenin ortaya çıkışı ve ticari ya da yeni topraklar arayışı içinde doğuya yapılan yolculuklar sebebiyle farklı kültürlerle karşılaşmış olmanın bir sonucu olarak toplumsal kökenlere ve yerleşmiş geleneklere ilginin artması sonucu edinilen bu bilgi ve izlenimler yazıya geçirilmiştir (Demiriş, tarihsiz).

Ünlü hatip ve devlet adamı Marcus Tullius Cicero'nun (M.Ö. 106–43) “pater historiae”/“tarihin babası” dediği Grek tarihçi Herodotos (M.Ö. 484–424), yazdığı kitaba *istorias apodeisis* yani “tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması” adını vermiştir (Özlem, 2001: 22). Bodrumlu Herodotos yaptığı bir araştırma (“historie”) olduğunu söylemekte ve “insanoğlunun yaptıkları zamanla unutulmasın ve gerek Yunanlıların ve gerekse Barbarların meydana getirdikleri harikalar bir gün adsız kalmasın bir de bunlar birbirleriyle neden dövüşürlerdi diye merakta kalınmasın” diye tarihini yazdığı belirtmektedir (Herodotos, 2004). Ortaylı'ya (2003) göre, Herodot'un yaptığı belirli gerçeğin etrafındaki rivayetleri toplamaktır, fakat tam anlamıyla mitolojiden de kurtulamamıştır.

Eski Yunan tarih yazıcılığının önemli isimlerinden Thukydides (M.Ö. 455–400) ise, kendisinin de bizzat yer aldığı “*Peloponnesos'lularla Atinalı'ların Savaşı*” adlı eseriyle, kendisinden öncekilerden yöntemi ve yaklaşımı ile ayrılmaktadır. Thukydides, Herodotos'un kullandığı “historie” sözcüğünün sadece “tanık olunan ve haber alınan olayların anlatılması” olarak anlaşılmaması gerektiğini, olayları değerlendirme ve yorumlamayı da içermesi gerektiği üzerinde durmuştur (Tekeli, 2007: 45). Eleştirci tarihin kurucusu olarak kabul edilen Thukydides, tarihsel araştırmanın kanıta dayanması

gerektiğini savunmakla birlikte bizzat yaşadığı olayları kendi gözlemlerine dayandırarak anlatmıştır (Oppermann, 2006: 33). Thukydides genel yasalardan söz etmiş, bu niteliğiyle de, tarihin büyük adamlara akıl hocalığı yapabileceğini düşünmüştür. Onunla tarih, özellikle politik ve askeri hayata hazırlayıcı bir nitelik kazanmış, kişinin, ailenin veya halkın önem verdiği olayların ya da şanlı eylemlerin yansıtılması amacını taşımıştır (Özbaran, 1997: 64). Antikçağ’da tarih yazımı, temelde destan türüne dayanmaktadır. Destanların tarih yazarına katkısı kuşkusuz, anlatılanların içeriği açısından değil, dilin bazı anlatım öğelerinin kullanımı, yazış yöntemi ve kompozisyonun kurulması açısından olmuştur. İlk Grek tarihçiliğinde sonradan ondan beslenen Roma tarihçiliğinde önemli bir yeri olan söylevlerin ilk kullanıldığı metinler Homeros’un destanlarıdır (Demiriş, tarihsiz).

Önce siyasal bir birlik kurmak, sonrada egemenlik alanlarını genişletmek için büyük çaba gösteren Romalılar, varlıklarını sürdürebilmek için tarihe değer verme gereğini duymuşlardır. Geçmişe büyük saygı, atalarının yaptıkları işlerden gurur duyma, Roma’nın, Romalılığın yüceliğinin belirtilmesi arzusu, ahlak dersi çıkarma isteği, tarihe yönelmenin başlıca nedenlerinden sayılmıştır. Romalı tarihçi Livius’un tarih yazmadaki amacı, dünyaya hâkim olan bir topluluğun başarılarını anlatmak, hatırlatmak, canlı tutmaktır. Bu amaçla yazdığı eserinde görkemli bir Roma ve Romalı tipi canlandırmıştır (Özbaran, 1997: 65). Bir diğer Romalı tarihçi Tacitus tarihçileri, hükümdarlara yaranma arzusuyla ya da onlara duydukları kin nedeniyle, sonraki kuşaklara gerçeği bildirme görevlerini unuttukları için eleştirmektedir. Ona göre tarihin amacı erdemli kişileri ve işleri unutulmaktan kurtarmaktır; sadece devlet görevlilerini değil, bunun dışında kalanları da, gelecek kuşakları düşünerek, sözlerinde ve davranışlarında erdemli kılmaya yardımcı olmaktır. Tacitus’a göre tarih bir ders verme işidir (Özbaran, 1997: 65). Grekler için tarih, rastlantısal olarak tekrar eden bir süreçken yani “tarih tekerrürden ibaretken”, Romalılar için, historia bir edebi türdür ve olayları yıllara göre kaydetme işi (annale) ile tarih yazıcılığı (historyografya) arasında edebi ölçütlere göre bir ayrım vardır (Özlem, 2001: 25). Yani tarih yazıcıları edebiyatçı sayılmaktadır.

Ortaçağda tarihçilik, Yunan ve Roma mirasını geliştirememiş ve kendisini geliştirebilecek yeni bir felsefe veya yöntemde ortaya koyamamıştır. Ortaçağ tarihçisi hala olguları konusunda rivayete bağımlıdır ve o rivayeti eleştirmek için hiçbir etkili silahı yoktur (Collingwood, 1996: 85). Bu yüzyılların “yıllıklar”ı kendine özgü, çok basit tarihsel kayıtlar olmaktan öteye gidememiştir. Bunlar genellikle kralların saltanat yıllarına ya da yargıçların yıllık görev değişimlerine ait kısa açıklamalardır. Tarihçiliğin

temsilcileri diğer kültür dallarında olduğu gibi, kilise adamlarıydı; tarihçiliğin ürünleri de bunların yazdığı kronikler/yıllıklardı. Bu durum hümanizm dönemine kadar devam etmiştir. Ortaylı'ya (2005: 41) göre, genelde Ortaçağların karanlık bir gerileme devri olduğu savını kabul etmek güçtür. Ama tarihçiliğin ürünleri yönünden eski çağla orta çağların karşılaştırmasını yaptığımızda böyle bir sava hak vermek gerekir. Ortaçağ tarihçisi, eski Yunan –Roma tarihçisine göre daha kapalı ve dogmaları daha belirli bir dünyada yaşar. Tarihçiliğin tarihini kaleme alan H. E. Barnes, o dönemlerdeki tarihçiliği, şöyle anlatmıştır:

Bu dönem, tarihsel yargı fikrinden, tarihsel gerçek duygusundan uzaktı, eleştiri anlayışından tamamen yoksundu. Dinin egemenliğindeki topraklarda sınırsız hükmünü sürdüren otorite ilkesi, geleneksel inançlar kadar tüm adetleri de korudu. Kişi her yerde, araştırmaya değil, inanmaya eğilimli idi. İdeal ile gerçek, şiir ile tarihsel gerçek arasında ayırım yoktu. (...) Kaynağın doğru olup olmadığı sorusu hemen hemen kimseyi ilgilendirmiyordu; yeter ki, sonuç, mevcut haklar, temel çıkarlar ve yaygın inançlarla uyum sağlasın (Akt: Özbaran, 1997: 65).

Yaklaşık olarak aynı çağda İslam Dünyasında İbni Haldun (1332–1406), Ortaçağ için olduğu kadar, hatta 18. yüzyıl başlarına kadar Yeniçağ için bile istisna oluşturan bir tarih filozofu olarak karşımıza çıkmaktadır. İbni Haldun, öncelikle bir tarihçidir ve tarihçilerin tarihsel olayları aktarırken yeterince titiz davranmadıklarını, bu olayların belgelendirilmesinde sadece daha önceki tarihçilere göndermelerde bulunmakla yetinen bir otorite yöntemine sığındıklarını belirtmektedir (Özlem, 2001: 39). İbni Haldun'a göre tarihçiler, tekil tarihsel olayları, bu olaylar arasında *nedensel* bir ilişki kurma çabasına girmeden, kendi tekillikleri ile aktarmaktan öteye geçememiştir. Oysa nasıl ki doğa olguları arasında bir nedensel ilişki varsa, toplumsal olaylar ve olgular arasında da bir nedensel ilişki vardır. Tarihsel olaylar, kaynağını insan doğasında, toplumsal yaşamda bulan düzenlilikler ve yasalılıklar çerçevesinde ortaya çıkarlar. Bu düzenlilikler ve yasalılıklar, tıpkı doğal düzenlilikler ve yasalılıklar gibi zorunludurlar. Öyleyse yapılması gereken, tarihsel olayların tekilliğine boğulmadan önce her tekil tarihsel olay için geçerli olan genel düzenlilikler ve yasalılıkları ortaya koymak, daha sonra tekil tarihsel olayları bu genel düzenlilikler ve yasalılıklar altında açıklamaktır. Bu yapılmadığı sürece, tarihçilerin bize aktara geldikleri tekil tarihsel olayların doğruluk ve yanlışlıklarını denetlemek mümkün değildir. O halde, tarih yazıcılığının bir bilim haline gelebilmesi, tekil tarihsel olayların toplumsal doğalarına göre anlatılmasına bağlıdır. Bu anlamda “toplumsallık”, tekil tarihsel olayların ve giderek toplumların tekil ve özgül yaşama biçimlerinin içlerinde gerçekleştiği şablon,

çerçeve ve kalıplardır. Bu şablon, çerçeve ve kalıpların bilgisine bizi ulaştıracak olan bilim ise, genelliklerin peşindeki “umran ilmi” dir. İbni Haldun’a göre; “Umran İlmi” sayesinde tarihte neyin olanaklı neyin olanaksız olduğu hakkında bir “zorunlu yasa bilgisi”ne ulaşılır ki, bu aynı zamanda bize tarihçilerin aktara geldikleri haberlerin doğruluk ve yanlışlıklarını da sınama olanağı verir. İbni Haldun, tarih yazıcılığını hikâye etme, anlatma (narration) etkinliğinden çıkarıp onu “izah etme, açıklama” (explication) etkinliğine dönüştürme olanağını “umran ilmi” nde bulmaktadır (Özlem, 2001: 40).

İbni Haldun’un yönteminde geçmiş çağların, olayların ve toplumların anlaşılmasında ve gelecek çağ, olay ve toplumların kavranmasında ve ayrıca devletin ve siyasetin bu gelişmelerle ilgisinin ortaya çıkmasında öncü sayılacak öğeler yer almaktadır. Aslında İbni Haldun, eseri Mukaddime’de görüleceği üzere, tarihçilik görevi yüklenmiş de değildir. Ancak, tarihsel varlık alanını belirlemesinden ve tarihsel olayların yapısal özellikleriyle ilgili görüşlerinden onun tarih felsefesi, geleneksel Müslüman tarih yazarlığını eleştirmesinden de tarihçiliği ortaya çıkmaktadır. Sosyal kurallar ve yasalar, bunların değişmekte oluşu; olguların ve olayların birbirleriyle uyum, benzeyiş ve başkalıklarının sebepleri; devletlerin ve ulusların başlangıç halleri, ortaya çıkmalarının nedenleri ve değişimlerini gerektiren etkenler; bu devletleri yönetenlerin durumları, İbni Haldun’a göre, tarih araştırmalarında bilinmesi ve dikkate alınması gereken temel öğelerdir. Geçmişe yönelik bu farklı yaklaşım ve bakış açısı tarihçiliğin tarihinde İbni Haldun’a çok özel bir yer ayrılmasına neden olmuştur (Özbaran,1997: 65).

15. yüzyıl ortalarında historia artık üniversitelerde okutulan bir ders, bir üniversite disiplini olmuştur. Ama bu disiplinden anlaşılan şey modern anlamıyla bir tarih bilimi değil, yine de Antikçağ ve Ortaçağın belirlediği bir konum içerisinde yani kilisenin denetiminde, retorik (belagat) ve şiir sanatının yanında yer alan bir edebi türdür. Bu yüzyılda tarih yazımında bir laikleşme sürecine girildiği söylenebilir. Bu laikleşme süreci içerisinde Augustinus’un Hristiyan teolojisinin ışığında geliştirdiği tarih anlayışından ziyade giderek kentlerin, prensliklerin ve hatta krallıkların tarihlerinin yazılmaya başlandığı ve bunun bir ulusal tarihçiliğe doğru geliştiği saptanabilir. Ama bu tarih yazıcılığında da ahlaksal motifler ağır basar, olaylardan ders çıkarmaktan ve öğütçülükten vazgeçilmez (Özlem, 2001: 47).

Rönesans ile birlikte Antikçağ kültürü model olarak alınmıştır. Bu yöneline Hümanizm akımı adı verilir. Bu akımın etkisi altında ortaya konulan tarihe de Hümanist tarihçilik denir. Bu dönemde öncelikle klasik metinlerin araştırılması yapılmış, klasik tarihçiler örnek alınmış ve tarih kısmen de olsa dinden arındırılmıştır. Rönesans'ın laik ve hümanist düşünce akımının önemli temsilcilerinden birisi Napolili Lorenzo Valla (1405-57)'dir. Valla, vesikaları eleştirel bir yaklaşımla ele almış, tarihsel düşüncede eleştirel yöntemin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Halkın,1989: 71). Rönesans tarihçiliğinde Prens adlı eserin yazarı Niccolo Machiavelli (1469–1527) ile 1534 yılına kadar gelen İtalya tarihi ile ünlenmiş olan Francesco Guiccardini (1483–1540) de Latin ve dünya tarihçiliğinde önemli yer tutarlar. Bu iki yazarın tarihe belirli bir teoriden değil de, belgeler ışığında yaklaşmış olmaları hem kendi dönemleri için, hem de daha sonraki yüzyıllardaki tarihçilik için bir hayli önem taşımaktadır (Özbaran, 1997: 65). Ayrıca tarih yazıcılığının ahlakçılıktan ve öğütçülüğten sıyrılıp, olayları “gerçek nedenleriyle” anlatması gerektiğini Avrupa tarih yazıcılığında ilk kez ileri süren kişi, N. Machiavelli'dir (Özlem, 2001: 47).

Hümanizm yüzyılı olarak adlandırılan 16. yüzyıl aynı zamanda dinde reformasyon yüzyılı idi. Bu dönem, her ne kadar kiliseye karşı bir tepki hareketi idiyse de reformcular historia'yı hümanistlerden farklı yorumlayarak tarihi yeniden “tanrının yapısı” olarak gördüler. Reformasyonun yeni bir kilise tarihçiliği (evangelist tarihçilik) geliştirmesine rağmen 16. ve 17. yüzyıllarda tarih yazıcılığının yine de teolojiden giderek bağımsızlaşmaya başladığı saptanabilir (Özlem, 2001: 48). Tüm Antikçağ ve Ortaçağ ve bir bölümüyle Yeniçağ, historia terimini hem doğal olgular hakkındaki deney bilgisi hem de insani-toplumsal olaylar hakkındaki haber bilgisi olarak çift anlamlı bir terim olarak kullanmıştır. Ama terimin 16. yüzyıldan itibaren bu çift anlamlılıktan yavaş yavaş sıyrılmaya başladığı görülür (Özlem, 2001: 53). Matbaanın ortaya çıkışı, tarih yazıcılığının gelişmesinde ayrı bir etken olmuştur. Ayrıca 15. ve 16. yüzyıllarda yeni ülkelerin keşfi coğrafya alanında olduğu kadar, tarih alanında da yeni bilgileri gerektirdi. Yeni ülkeleri gören ve bu ülkelerin tarihini tanıyan Avrupalı için tarih, artık İncil'de belirtilenlerden ibaret olmaktan çıkmıştı. Bunun sonucunda da kilise tarihçilerinin ayırdığı dört tarihsel dönem (Yahudi, Grek, Roma, Hristiyan) inandırıcı olmaktan uzaklaşmıştı. Bu yüzyılda J. Bodin (1530–1597) tarihi Antikçağ, Ortaçağ, Yeniçağ diye üç döneme ayırmıştır (Özlem, 2001: 48).

17. yüzyılda Fransızlar tarihe paleografya (belge okuma), arkeoloji ve diplomatiği getirerek tarih yazımına yeni bir aşama kazandırmışlardır (Özbaran, 1997:

68). 17. yüzyılın sonuna doğru öne çıkan önemli düşünürlerden birisi Giambattista Vico (1668–1744)’dur. Evrensel tarih üzerine bir deneme olan “La Scienza Nuova” (1725) adlı yapıtında Vico, insan topluluklarının kaçınılmaz olarak bazı belirgin aşamalardan geçtiklerine inanıyordu: milletlerin doğal yasasını tanrılar çağı, kahramanlar çağı, insanlar çağı olarak ayırıyordu; aynı evrimin dillerin gelişiminde de geçerli olduğunu kabul ediyordu. Kendi özgün kuralları olan bu tarih anlayışı 18. yüzyılın şevkini ve Alman tarih yazıcılığında meydana çıkacak olan araştırma yeteneğini müjdeliyordu (Behar, 1992: 25).

Aydınlanma çağının rasyonalist tarih anlayışı, Fransa Kralı XIV. Louis’in ölümü (1715) ile Fransız Devrimi (1789) arasında bütün Avrupa’yı kapsayacak şekilde yayılmıştır. “Aydınlanma yüzyılı” olarak adlandırılan 18. yüzyılın başlarında tarihe ayrı bir önem verilmesine rağmen yinede tarih bir edebi tür, ahlaksal bakımdan pratik değeri olan bir uğraşı olarak görülmeye devam edilmiştir. Örneğin Pufendorf için tarih, “devletin hizmetinde olan bir öğrenim ve eğitim tarzıydı” ve tarihçilik, devlet yöneticilerini ve memurlarını eğitmekte geçerli bir meslekti” (Özlem, 2001: 57).

Ortaçağ ve Yeniçağda, pek çok tarihçi, tarihin işlevini, dünyada Tanrının amaçlarını ortaya koyuşunun kaydedilmesi olarak görmüştür. Bu dönem tarihçilerine göre, Tanrı öyle olmasını istediği için olaylar meydana geliyordu ve insanlık tarihi İyi ve Kötü doğaüstü güçlerin oyun alanıydı. Aydınlanmanın akılcı(rasyonalist) tarihçileri bu tarz tarihsel açıklamanın yerine insani güçlere dayanan açıklama biçimini koydular, ama hala yaptıkları işin ahlaki bir açıklama olduğunu düşünüyorlardı (Evans, 1999: 23). Bu yüzyılda tarihçilik alanında rasyonalist tarih anlayışının büyük temsilcisi sayılan Montesquieu öne çıkmaktadır. Ayrıca Voltaire ve Gibbon da öne çıkan isimlerdir. Voltaire, “açıklayıcı tarihin öncüsü” ve “rasyonalist tarihçilik ekolünün kurucusu” olarak kabul edilir. “Tarih Felsefesi” terimini kullanan Voltaire’in (1694–1778) belirttiğine göre, “tarihte olup biten her şeyi tanrıya bağlayan kilise tarihçiliğinden beklenecek bir şey yoktur. Bunun yerine bir “akılcı tarihçilik”e, yani tarihsel olayların “doğal açıklamasını” verecek olan bir tarihçiliğe gerek vardır. Tarihçi artık teolog gibi davranmayacağı gibi, o bir masalcı ya da fabl yazarı gibi de davranamaz” (Özlem, 2001: 61). Edward Gibbon, “*Roma İmparatorluğunun Gerileyişi ve Çöküşü*” (Decline and Fall of the Roman Empire), adlı eserinde savaşlar ve kamu yönetimini temel konu olarak ele almıştır. Gibbon tarihe bir edebiyat biçimi olarak bakmaktadır. Ancak hem Voltaire hem de Gibbon onca becerilerine rağmen insanın gelişimi ve değişimi

düşüncesini işleyememişlerdir. Bu nedenle eserlerinde belirgin eksiklikler bulunmaktadır (Özbaran, 1997: 69).

Ortaylı'nın (2003) belirttiğine göre; Aydınlanma Çağının tarihçilik düşüncesine çok büyük zararları olmuştur; çok büyük de faydaları olmuştur. Medeniyet tarihi açısından en tehlikeli şey Aydınlanma Çağı'nın tarih yaklaşımıdır; çünkü tarihi yorumla kademelere ayırmışlardır. Teolojik, gai (maksatlı) bir yorum getirmişlerdir. Ne Titus Livius'da, ne İbn Haldun'da, ne İbnü'l-Mukaffa'da böyle bir yaklaşım yoktur. Onlar tarihe tarih olarak, somut bir enformasyon diye bakmışlardır. Aydınlanma çağında ise tarih maksatlı bir yorum için kullanılmış ve toplumun geleceği için programlanmıştır.

18. yüzyılın ortalarından itibaren etkili olan ve gerek dünyada gerek Türkiye'de ulusçu tarihçilikte büyük rolü olan (Behar, 1992: 26), Romantik akımın en büyük özelliği geçmişi yüceltmektir. Tarihçiler, Sir Walter Scott gibi yazarların etkisiyle geçmişi, farklı dolayısıyla heyecan verici olarak görmeye başladılar (Evans, 1999: 24). Tarihi, geçmişteki olgulara ve doğa yasalarına dayandıran romantikler, aynı zamanda belgeler üzerinde araştırma yapmak ve genel olarak tarihi yorumlamak için yeni yöntemlerde geliştirdiler. Ancak doğa yasalarına kadenci bir biçimde bağlanmak istemediler. Umutlarını halkın eğitilmesi yoluyla aydınlanmış kişiler yaratmaya bağladılar. Halkın eğitilmesinden de anladıkları tarihsel değişimi hızlandırabilmek için irade kavramına temel önem vermektir. Böylece romantizm ulusçu tarih kavramını ilerletici bir güç olarak geliştirmiştir (Behar, 1992: 26). Romantik tarih anlayışının önemli isimleri Rousseau ve Herder'dir. Jean Jacques Rousseau, gerçekte bir aydınlanma düşünürü olmasına karşın, Romantik akımın öncüsü sayılmaktadır.

18. yüzyıl filozoflarından Herder'e (1774–1803) göre; tarih bilimi her çağ ve dönemi kendi bireyselliği içinde tanımak zorundadır. Her tarihsel olayın, her ulusun, her çağın kendi özel değerini göstermek, bunların başka olay, ulus ya da çağdan farklılığını belirtmek, tarihçinin somut görevidir. Tarihçi bu nedenle de, bir ulusun yaşamına ya da bir çağa damgasını vuran ideleri, o ulus ya da çağa sinmiş ahlaksal, hukuksal, politik normları, vb. “kendinde duymak”, onları anlayıcı bir sezgi ve empati yoluyla kendi düşüncesinde ve hayal gücünde “yeniden kurmak” zorundadır. Sezgici, kendinde-duyucu (empati) bir yöntem olarak anlamaya başvurmadan, bir ulus ya da çağın kendine özgülüğü, onun “kendi içindeki bütünlük”ü ve “başka çağa benzemezliği” kavranılamaz. Herder'in bu görüşü Alman Tarih Okulu'ndan Dilthey'e kadar etkili olacak olan bir tarihçilik geleneğinin de başlatıcısı olmuştur (Özlem, 2001: 78). Yine

diğer romantik tarihçiler gibi tarihte düzenli bir gelişim gözlemlemişti ve dolayısıyla tarihsel sürekliliğe inanılıyordu (Behar, 1992: 26).

Romantikler genel olarak devrimciliğe karşıdırlar. Tarihte evrimciliğe inanıyorlardı. Bu açıdan değerlendirildiğinde aydınlanmacıların ya da Fransız devriminin hatta daha sonraki dönemde pozitivistlerin karşısında yer alıyorlardı (Behar, 1992: 26). Romantik çağın tarihçilikte iki yönlü etkisi oldu: birincisi romantikler, geçmişini olduğu gibi sempatiyle karşılayarak ele alıyorlardı. Geçmiş, “içeriden” çalışmak istiyorlardı. İkincisi, “ulusal kişilik” kavramını tarih eğitime ve yazımına katan da romantiklerdir (Behar, 1992: 29).

2.1.1. 19. Yüzyılda Tarihçilik Mesleği

Tarihçilik, 19. yüzyılda “altın çağını yaşamıştır. Bu nedenle 19. yüzyıl tarihçiliği ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu yüzyılda tarih, kendisini profesyonel olarak eğitilmiş tarihçiler tarafından icra edilen bir “bilim” olarak gören, profesyonelleşmiş bir disipline dönüştü (Iggers, 2000: 18). Bu dönemde Alman Tarih Okulu, Herder’in her çağı ve ulusu kendi özelliği ve tekilliği içinde tanımak konusundaki görüşünü benimseyerek, “genel tarih”e bağlı olduğu kadar, Alman ulusunun tarihine de yönelik yoğun bir tarih araştırması etkinliğini sürdürmüştür. Modern tarih biliminin kurulmasında çok büyük katkıları olan Alman Tarih Okulu, kendi pratik amacını, “Alman ulusunun ve devletinin birliği” olarak koyar ve bu amaç açısından Alman tarihinin yoğun bir araştırmasına yönelir. Alman Tarih Okulu sadece ulusal tarih yazıcılığının dayanacağı ilke ve kuralları değil, Herder’den aldığı etkilerle hümanite idesi altında genel bir tarihe, bir dünya tarihine de yönelir (Özlem, 2001: 136-139). Kimileri de 19. yüzyılda Alman tarihçilerinin ulaştıkları aşamayı, akademik açıdan devrim sayarlar (Özbaran, 1997: 63).

19. yüzyılda her bir çağın kendi kültürü ve değerleriyle beşeri ruhu benzersiz biçimde yansıttığını savunan historicism (tarihsicilik)’in kurucusu olan Alman tarihçisi Leopold von Ranke’nin özel bir yeri vardır. Ranke, tarihin ancak birinci elden (görgü tanığı ve olaylara zaman ve mekân açılarından çok yakın) kaynaklara dayanılarak yazılabileceğini savunmuştur. Ranke’ye göre, tarihçiler birinci el tanıklıklardan ayrılmamak ve anılar ya da olaydan sonra yazılan tarihler gibi ikincil kaynaklardan kaçınmak zorundadır (Özbaran, 1997: 70; Evans, 1999: 24–26). Modern tarih biliminin kurucusu sayılan Ranke, tarihin felsefe ya da edebiyattan bağımsız ayrı bir disiplin olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Ranke’nin anlayışında tarihçi sorulara cevap

vermez, sadece olayların nasıl olduğunu ortaya çıkarır. Doğal olarak olayların nasıl olduğuna yanıt veren bu anlayış sonraları, pek çok tarihçinin ve filozofun ona yönelteceği eleştirilerin hareket noktası olacaktır (Özbaran, 1997: 70).

19. yüzyılda ortaya çıkan çeşitli akımlar, 20. yüzyıl tarihçiliğini de etkilemiştir. 20. yüzyıl tarihçiliğini etkileyen bu akımlara aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.1.1.1. Pozitivist Tarih Anlayışı

Pozitivizm akımı Fransa’da ve özellikle İngiltere’de tarihi, doğa ile analoji(benzeşim) içinde bulunan ve doğa bilimleri gibi yasalar koyan bir bilim olarak konumlamak istemişlerdir (Özlem, 2001: 150).

Pozitivistlere göre; tarihçinin ilk görevi, geçmiş hakkında olguya dayalı bilgi toplamaktır; birincil kaynaklara eleştirel yöntem uygulayarak doğrulanmış olgulardır bunlar ve geçmişin nasıl açıklanacağını ya da yorumlanacağını belirlerler. Bu süreçte tarihçilerin inançlarına ve değerlerine yer yoktur; onları ilgilendiren yegane şey olgular ve olgularda mantıksal olarak çıkan genellemelerdir. 19. yüzyılın en etkili pozitivist filozofu August Comte, tarihçilerinde vakti geldiğinde tarihsel gelişim “yasalar”ını ortaya çıkartacağına inanmıştı (Tosh, 2008: 129). Ama böyle bir “yasa bilimi” artık klasik anlamıyla bir historyografya değil, bir sosyoloji olabilir (Özlem, 2001: 151).

Fransa’daki Metodik Okul grubunun yöntemleri pozitivist kuralların tarihe yerleştirilmesi anlamına gelmektedir. Fransız pozitivizmini tarih yöntemine yansıtan başlıca yapıt 1898’de Langlois ve Seignobos’un birlikte kaleme aldıkları ve 1937 yılında Galip Ataç tarafından Türkçe’ye kazandırılan “*Tarih Tetkiklerine Giriş*” adlı eserdir.

2.1.1.2. Marksist Tarih Anlayışı

Tarih kavramı Marksizmin merkezinde yer alan bir kavramdır. Marks ve Engels “Biz tek bir bilim tanırız, o da tarihtir” derler. Yani tarih herhangi bir bilim değil, *tek* bir bilimdir. Bu bilimin dayandığı taban ise materyalist bir tabandır ve bu taban “tüm toplum tarihinin anlaşılması için anahtardır. Toplumsal yaşama egemen olan şey, ihtiyaçların giderilmesine yönelik iş’tir. Bu yüzden “ilk tarihsel eylem” üretimdir ve üretim, tarihin olabilirliğini yapan ana koşuldur. Bu temel koşuldan üretim güçlerine ve iş bölümüne dayalı üretim ilişkileri doğar. İşte tüm tarihin dayandığı tabanı bunlar oluşturur. Marksist düşünceye göre tarihte dört tip “toplumsal biçimlenme” vardır. Bunlar: Asya tipi, antik, feodal ve burjuva. Bu biçimlenmelerden birinden öbürüne geçiş devrimlerle olur. Devrimden sonra ise mevcut sınıfsal karşıtlıklar bir başka

niteliğe bürünmüş olarak devam eder. Bu evrelerin hiç birinde tam bir özgürlük yoktur. Özgürlük sınıfsız toplumla birlikte gelecektir (Özlem, 2001: 156–157).

Marksist tarih yazımı ve Marksist düşünce, kendilerini Marksist ya da Marksist-Leninist düşüncelerin somutlaşması olarak gören Sovyetler Birliği'nin ve Doğu Avrupa'daki uydu devletlerinin çöküşünün ardından, genellikle güvenirliliğinin ve saygınlığının büyük bir bölümünü yitirmiş durumdadır (Tosh, 2000: 79).

2.1.2. 20. Yüzyılda Tarihçilik Mesleği

Tarihçiliğin 19. yüzyıl sonuna kadar işleye geldiği konular kişilerin (önemli sayılan şahsiyetlerin ve seçkin grupların) eylemlerini temel alan bir yaklaşımla ele alınmıştır. Ancak 20. yüzyılda tarihin çalışma alanının kişilerden kalabalıklara yönelmesi tarihçiliğin çok önemli bir gelişimi olarak kabul edilmektedir (Özbaran, 1997: 32). Bu yüzyılın başlarında, geçmişe ilişkin verileri yalnızca bir araya getirmekle sınırlı kalan bir dalın kendisini bilim olarak sunmasını kabul etmeyen filozoflar ortaya çıkmıştır. Onlara göre; tarih amacı genellemelere varmak olan bilimlerin yöntemlerini kullanmamalıdır. Tarihin anlamı ve amacı, esin ya da deneyim yoluyla, bireysel olanı, biricik yani benzersiz olanı yakalamaktır. Ernst Troeltsch (1865-1923), tarihçinin özelliğinin “düşünmekten çok görmek” olduğunu söylemektedir. Ancak, ona göre akademiysen araştırmacı, kendisini bilimin kıyısında kalan bir dünyaya süren bu küçük-görücü nitelemeden dolayı sarsılmadı; tersine ağıni, somut olgular ve benzersiz kişilerle örmeyi sabırla sürdürdü (Carr ve Fontana, 1992: 26).

19. yüzyıldaki modern profesyonel tarihçiliğin ilerlemesi daha çok Almanya'da olurken, 20. yüzyılda tarihçilik ile ilgili önemli gelişmeler Fransa'da yaşanmıştır. 1930'larda Lucien Febvre ve March Bloch önderliğinde Fransa'da ortaya çıkan ve bütün 20. Yüzyıl tarihçilerini etkileyen Annales Ekolünden söz etmek gerekir. Toplumsal Tarih Yıllığı Dergisi etrafında toplanan 1930'ların genç tarihçilerinin ortaya çıkardığı bu yeni anlayış, tarihin bütün olarak yazılmasını öngörür ve kısa zaman aralıklarının ele alınmasının o zamanı anlamaya yetmeyeceğini ileri sürer. Bu ekolün önemli temsilcilerinden Fernand Braudel kaleme aldığı “*Fransa Tarihi ve Maddi Uygarlık*” gibi eserleriyle 20. yüzyılın en önemli tarihçisidir (Beratlı, 2006: 5). Tarihçilik mesleği ve onunla birlikte tarihsel bilginin üretilişi ve giderek uzmanlaşması 1960'ların başından bu yana muazzam bir gelişme kaydetmiştir (Evans, 1999: 176–177). İngiltere'de 1961 yılında Edward Hallet Carr tarafından yayınlanan “*Tarih Nedir*” (*What's History*) adlı kitap tarih metodu ile ilgili önemli bir çalışma olarak yerini alır.

Günümüzün yeni tarih yazıcılığı kuramı ise, her alanda olduğu gibi Post modernizm tarih anlayışıdır. Keith Jenkins gibi Anglo Amerikan yazarlarının önderliğindeki bu akım, aslında tarih diye bir bilim bulunmadığını, üniversitelerin tarih bölümlerinin kapatılmasını ve tarihin yine ediplerin-filozofların tekeline bırakılmasını, zaten “meslekten tarihçiler” okunmayan risaleler yazdıkça bunun kendiliğinden olacağını savunmaktadırlar (Beratlı, 2006: 5). Tarihi bir edebiyat dalı olarak gören yaklaşıma göre ise, tarihçi, iyi tarihçi çağın karakterini ve ruhunu ortaya koymalıdır. Tarihi bir edebiyat dalı olarak görenler arasında T. B. Macaulay yer almaktadır. Tarihçiliğin 19. yüzyılın ikinci yarısında mesleki benliğini kazanmaya başladığı dönemden önce, halk için yazmak olağan bir durumdu. Macaulay, “çalışan kişilerin anlayabileceği bir tarih yazdığı için” kutlanmıştı (Özbaran, 1997: 57). Post-modern tarih anlayışına göre, tarih salt belge değildir, metinler üstünde gelişen ve metinsellikte biçimlenen öznel-özgül bir alandır (Demiriş, tarihsiz).

2.2. Türkiye’de Tarihçilik Mesleği

Ondokuzuncu yüzyılın başlarında Avrupa’da tarihçiliğin altın çağlarını yaşadığı sırada Osmanlı tarihçiliğinin Avrupa tarihçiliği seviyesinde değildi. Osmanlılarda tarih yazıcılığı, Osmanlı beyliği’nin kuruluşundan 100–150 yıl sonra başlamıştır. Osmanlı tarih yazıcılığının geç başlaması, Anadolu’da Osmanlılardan önce Türkçe tarih yazıcılığının gelişmemesi ile bağlantılıdır. Türkiye Selçukluları ile Beylikler döneminde Anadolu’da daha çok Arapça ve Farsça eserlerin yazıldığı görülmektedir (Başar, 2002: 409).

İlk Osmanlı tarihi, XV. Yüzyılın başlarında yazılmış olan Yahşi Fakih Menakıbnâmesidir. Ancak bu eser bugün mevcut değildir. İlk devirlere ait önemli bilgiler veren bir tarih yazmış olan Aşıkpaşazade, 1413 yılında Gebze’den geçerken hastalanmış ve Yahşi Fakih’in evinde misafir olmuştur. Burada Yahşi Fakih’in yazdığı kitabı görüp, okumuş ve kendi eserini yazarkende bu bilgileri kullanmıştır. Bugün en erken Osmanlı tarihi XV. yüzyılın başlarında yazılmış olan Ahmedi’nin İskendernâmesidir. Ahmedi’den sonra gelen ilk dönem Osmanlı tarihinin kaynaklarından bir tanesi de tarihi takvimlerdir. Hz. Adem’den itibaren peygamberlerin ve halifelerin kronolojik listeleri ile Selçuklu, Osmanlı ve Karamanlıların tarihlerine ait önemli olayları ihtiva ederler (Afyoncu, 2007: 20). II. Murad döneminde yazılmaya başlanan popüler anonim tarihler yani Anonim Tevârih-i Âl-i Osmân tarihleri Osmanlı İmparatorluğunun ilk dönemleri hakkında ayrıntılı bilgi vermektedirler. Ayrıca II.

Murad'ın cülusundan başlayarak 1499'da Şehzade Mehmed'in Dulkadiroğlu'nun kızı ile evlenmesine kadar olan hadiseleri yıl yıl veren kısa bir metin de bulunmaktadır (Afyoncu, 2007: 20). Fatih Sultan Mehmed döneminde de tarihçilik fazla gelişmemiştir. Özellikle II. Bayezid devrinde Osmanlı tarih yazıcılığında hem daha fazla hem de çok geniş ve ayrıntılı eserler kaleme alınmıştır. Bunun sebebi II. Bayezid'in bütün ilim adamlarını himaye etmesi ve onları eser yazmaya teşvik etmesidir. Özellikle bu dönemde yazılan Tursun Bey'in "Tarih-i Ebü'l-Feth" adlı eseri, olayları sistematik olarak anlatan bir tarihten ziyade Fatih ve II. Bayezid'e methiye özelliği ağır basan bir kitaptır. İran tarih yazıcılığında sıkça görülen bu türün Osmanlı sahasında yazılmış ilk örneğidir. Eserin methiye yönü o kadar ağır basmaktadır ki, başarısız olunan 1456 Belgrad ve 1480 Rodos kuşatmaları bile zafer gibi gösterilmektedir. Eserde üslup ve methiye ön plana çıktığı için olaylar hakkında az bilgi verilmiştir. Bu dönemde yazılan eserlerden biri olan Neşri'nin genel bir dünya tarihi olan "Kitâb-ı Cihânnümâ" adlı eserinin Osmanlı tarihi ile ilgili kısmında Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan II. Bayezid'e kadarki olaylar anlatılır. Neşri'nin eseri çeşitli eserlerden yapılmış bir derlemedir. Müellif, kaynakların birbirine uymayan kronolojilerini usta bir tarihçi titizliği ile birleştirmiştir (Afyoncu, 2007).

II. Bayezid devrinden sonra genel tarihler yanında, yalnızca bir hükümdar döneminin tarihini ve ya bir savaşı anlatan tarihler yazılmaya başlamış; Selimnâme, Süleymannâme gibi eserler kaleme alınmıştır. Daha sonra Şehnâme türünde minyatürü eserler ortaya çıkmış, bunu XVII. Yüzyılda yazılmaya başlanan vak'anüvis tarihleri (vekayinameler) ve daha sonraki yüzyıllarda da salnameler takip etmiştir (Başar, 2002: 409). Şehnâmecilik ve vekayinüvislik resmi tarih yazıcılığının iki farklı dönemidir. Şehnâme yazıcılığı Fatih devrinde başlamış, Kanuni devrinde remi bir müessese haline gelmiştir. Bayezid, İdris-i Bitlisi ve Kemalpaşazade (İbn Kemal) gibi devrin ileri gelen âlimlerini İran'da yazılmış olan büyük klasik tarihler gibi Osmanlı tarihi yazmakla görevlendirmiştir. Adı geçen tarihçiler II. Bayezid'in isteği ile başlamış oldukları eserlerini XVI. Yüzyılda tamamlamışlar ve Osmanlı tarih yazıcılığında yeni bir dönemin ve yeni bir tarih anlayışının başlamasına sebep olmuşlardır (Başar, 2002: 409). Bu eserler resmi tarih yazıcılığının ilk ürünleridir. Özellikle II. Bayezid'in emriyle Türkçe bir tarih kaleme alan İbn Kemal, Osmanlı tarihçiliğinde bir dönüm noktasıdır. Müellif, daha önce yazılmış tarihlerde olduğu gibi tarihi birbiriyle ilgisi olmayan olaylar dizisi olarak değil, birbirine bağlı bir hadiseler zinciri olarak ele almıştır. Bir

konuyu anlatırken onun meydana gelmesine sebep olan önceki hadiselerin de üzerinde durmuştur (Menage, 1978: 238).

19. yüzyıl öncesi Osmanlı tarihinde vekayinüvislerin bulunduğu görülmektedir. Vekayi'nüvis veya daha sonraki şekliyle vak'a-nüvis, Osmanlı merkez teşkilatında vazifeli devlet tarihçisine verilen ünvandır. Vekayi'nüvislik müessesesinin XVIII. asrın başlarında teşekkül ettiği anlaşılmaktadır. Vekayi'nüvisler, kendilerinden önce yazılanları kitap haline getirerek ve hizmette bulundukları zamanının hadiselerini yazmaya memur edilerek Osmanlı tarihinin telifine çalışmışlardır. Vekayinüvislik İslami tarih yazıcılığı an'anesine bağlıdır ve doğal olarak ilmi ve edebi tarihçiliğin etkisinde kalmıştır (Kütükoğlu, 2002: 393). Şeklen Osmanlı saltanatı sonlarına kadar devam etmiş gibi görünüyorsa da Tanzimat ve sonrasında resmi devlet tarihçiliği ihmale uğramıştır. Özellikle Takvim-i Vekayi' gibi bazı gazetelerin yayınlanması bunda etkili olmuştur.

Türkiye'de modern tarihçiliğin gelişimi 1908'den yani II. Meşrutiyetten sonra başlamıştır. Mehmed Süreyya Bey'in *Sicill-i Osmani*'si, belki Osman Nuri'nin *Mecelle-i Umur'-u Belediyye*'si, Bursalı Mehmed Tahir'in *Osmanlı Müellifleri* gibi eserleri her şeye rağmen bir aşama oldu. Üstelik Köprülüzade Mehmet Fuad'ın ve diğerlerinin çalışmaları, Tarih-i Osmanî Encümeni'nin yayınları bir başlangıç sayılmalıdır. Bütün bunlara rağmen Cumhuriyetin devraldığı Osmanlı mirası içinde tarihçiliği kabarık bir kalem olarak belirtmek zordur (Ortaylı, 2002: 46).

M. H. Yinanç'ın da ifade ettiği gibi, “Bizde bütün içtimai ve harsi ilimlerde olduğu gibi tarihe dair ciddi ve ilmi eserlerin telif ve tercümesi faaliyeti hürriyetin ilanından, yani 1908'den sonra başlamıştır. Yinanç buna yönelik en önemli girişimin “Avrupa akademileri tarzında” 1909'da kurulan Tarih-i Osmanî Encümeni olduğunu belirterek “ bu encümen memleketimize Avrupa'nın tetkik ve tettebbu usulünü getirmiş ve yeni tarzda ilmi çalışmanın nasıl yapılabildiğini, eski eserlerin ve vesikaların nasıl toplanıp basılabileceğini, tarihin membalarını ve bunların tetkik ve intikat tarzlarını, membaların telfikını, meçhul ve müphem veyahut yanlış bilinen meselelerin nasıl halledildiğini münevverlerimize göstermiş ve ilmi faaliyet ve neşriyatıyla yalnız memleketimizi değil bütün ilim âlemini kendine müteşekkik bırakmıştır” demektedir (Akt: Oral, 2006: 5). Tarih-i Osmanî Encümeni, gerçekte bir akademi mahiyetinde kurulmamış ve kurulduktan sonra da encümenin bu yönde somut bir girişimi olmamıştır. 1923'den sonra Türk Tarih Encümeni adını alan bu komisyon, bundan sonra

bir enstitü hüviyetine bürünmeye çalışmış ise de çalışmaları 1927'den sonra akamete uğramış ve 1932 de fiilen fesh olmuştur ve yerini 1930'da kurulan Türk Tarih Kurumu almıştır.

1908'de Meşrutiyet'in yeniden ilânı ile tarih yazımı ve tarih öğretimi de hürriyetine kavuşmuş ve tarih yayınlarında çok büyük artış olmuştur. Fuad Köprülü, Aralık 1913'de yayınlanan bir makalesinde, “Meşrutiyetin ilanından sonra eski idarenin şiddetle menettiği tarihçilik merakı memlekette adeta müfrit bir surette hüküm-ferma olmağa başladı” diye yazmaktadır (Oral, 2006: 7). II. Abdülhamid'in tahta geçişinin 25. yıldönümünde 1 Eylül 1909'da resmen açılan Darülfünûn'dan mezun olan öğrenciler diplomalarını Edebiyat Şubesinden (Fakültesinden) alıyorlardı. Yani bu dönemde Tarih bölümü kendi adına diploma veremiyordu. II. Meşrutiyet dönemi başlangıcında 1908-1909 öğretim yılında Edebiyat Fakültesi birinci sınıftaki Tarih-i Düvel dersi Daire-i İlmiye azasından Şuayıp; ikinci sınıftaki Tarih-i Düvel dersi Şuayıp, Tarih-i Osmani Amedi Divan-ı Hümayun Hulefasından Efdalüddin; Üçüncü sınıftaki Tarih-i Düvel dersi Şuayıp, Tarih-i Osmani dersi Defter-i Hakani Nazırı Abdurrahman Şeref tarafından veriliyordu (Arslan, 2003: 5). Dârülfünun'da Tarih şubesi, ayrı bir bölüm olarak 1919'da kurulmuştur. Tarih bölümünde toplam 48 öğrenci bulunmakta idi. 1922-1923 öğretim yılında Tarih bölümünde; Siyasi Tarih: Ali Reşat; Avrupa ve Devlet-i Osmaniye Tarihi: Ali Muzaffer; Türk Tarihi: Necib Asım; İslam Tarihi: Şemsettin; Akvam-ı Kadime-i Şarkiye Tarihi: Avram Galanti; Osmanlı Tarihi: Ahmet Refik; Yunan-ı Kadim ve Roma Tarihi: Fazıl Nazmi; Kurun-ı Vustada Şark Akvamı Tarihi: Behçet Bey'ler tarafından verilmekte idi (Arslan, 2003: 12).

Cumhuriyet dönemi Türk tarihçiliği üzerinde özellikle Fransız ve Alman tarihçiliğinde görülen romantik, pozitivist ve tarihselci akımlar etkili olmuştur (Behar, 1992: 22). Ülkemizde tarihin metodolojisi üzerine yürütülen yorumlar daha ziyade Batı norm ve değerlerinin bir ürünüdür. Şu anda Annales okulu ağır basmaktadır. Tarihselcilik onu izlemektedir (Türkdoğan, 1991: 28).

2.3. Tarihçinin Çalışma Yöntemleri

Okullarda öğrencilerin tarihçi düşünme becerilerini kazanabilmesi için öncelikle tarihçinin çalışma yöntemleri ve tarihçinin nasıl düşündüğü hakkında bilgi verilmesi gerektiğinden hareketle bu kısımda tarihçinin çalışma yöntemleri ve dolayısıyla tarih metodolojisi üzerinde durulmuştur. Sprinthall'e göre, “tarihçinin nasıl düşündüğünü

öğrenmek demek, olgu, düşünce, kanıt, birincil kanıt, ikincil kanıt, iç eleştiri, dış eleştiri, değer, görecelik, nesnellik, öznellik gibi kavramların anlaşılmasına bağlıdır” (Akt. Ata, 1998: 125). Amaca uygunluk yönünden iyi bir tarih yazılabilmesi için öncelikle sağlam bir metod bilgisine, yeterli miktarda materyale ihtiyaç vardır (Akbulut, 1991: 42). 19. yüzyılın ortalarına kadar “tarih yazmak için metoda gerek yoktur” düşüncesi hâkim olmasına rağmen 19. yüzyılın sonlarına doğru tarihte usul meselesine dikkat edilmeye başlanmıştır. Tarih metodu ile ilgili çeşitli eserler kaleme alınmış ve bunlar Türkçe’ye tercüme edilmiştir.¹ Ayrıca tarih metodu ile ilgili ülkemizde de önemli eserler kaleme alınmıştır.² Tarihçilerin araştırmalarını yaparken metod bilgisine sahip olmaları son derece önemlidir. Kodaman’a (1991) göre, “metodolojinin teknik ve şekli bilgileri zaruridir; karmaşayı önler, nereden başlanır, nerede biter, nelere dikkat edilir, alıntı nasıl yapılır, dipnot ne şekilde yazılır gibi bilgileri bize verir ve işimizi kolaylaştırır”(s. 33).

Tarih metodolojisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bir tarihi eser oluşturulurken tarihçilerin takip ettikleri yol şu şekilde sıralanabilir:

1. Konuyu Seçme
2. Konuyu Sınıflandırma
3. Plan Hazırlama
4. Kaynak ve Araştırma Eserlerinin Toplanması
5. Araştırma Eserlerinin Okunup Not Alınması ve Kaynaklar üzerinde çalışma
 - a. Kaynak ve Araştırmaların eleştirisi (Analiz)
 - b. Sentez (Olayların Gruplandırılması, Tarihi kurarken muhakeme ve yorum)

Tarihi Bir Eser Yazarken Uyulması Gereken Kurallar

1. Dil ve Uslup
2. Bölümlerin Düzenlenmesi
3. Dipnot Koyma
4. Metin Aktarma
5. Bibliyografya Düzenleme

¹ E. Bernheim, Tarih İlmine Giriş, Metodu ve Felsefesi, Çeviren: Şükrü Akaya, 1936, İstanbul; Langlois- Seignobus Tarih Tetkiklerine Giriş, Çeviren: Galip Ataç, İstanbul; G. Monod, Tarihte Usul, Çeviren: Şinasi Dersan, 1939, İstanbul.

² Zeki Velidi Togan, Tarihte Usul, (4. Baskı), İstanbul 1985; Mubahat Kütükoğlu, İlmi Araştırma Usulleri, (5. Baskı), İstanbul 1995; İsmail Özçelik, Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler, 2001, Ankara; Gülçin Çandarlıoğlu, Tarih Metodu (Araştırma- yazma), 2003, İstanbul.

6. Dizin düzenleme (Togan, 1985; Kodaman, 1991; Kütükoğlu, 1995; Özçelik, 2001; Çandarlıoğlu, 2003; Tosh, 2008).

Bilimsel bir eserin orijinal olması ve bilime katkıda bulunması için sınırlarının tam olarak çizilmesi gerekmektedir. Bir sosyal bilim olan tarihte her olay zaman, mekân ve toplum olmak üzere üç zemine oturtulmalıdır. Zamanı, mekânı (coğrafya) ve toplumu belli olmayan hiçbir olay tarih ilminin konusu olamayacağına göre, tarihçi her şeyden önce bu üç önemli unsuru tespit etmelidir. Bu unsurların tespit edilebilmesi ve anlaşılabilmesi için de tarihin veya tarihçinin diğer ilimlere ihtiyacı vardır. Tarih araştırması yapan bir kimsenin, tarihçiye lazım olacak kadar tarihe yardımcı ilimlerden (coğrafya, iktisat, kronoloji, edebiyat, antropoloji, hukuk, sosyoloji, siyaset, ilahiyat, etnoloji, felsefe, sanat vs) nasibini almış olması gerekmektedir (Kodaman, 1991: 32). Tarihçilik, çok bilgili ve kültürlü olmayı gerektiren bir meslek olmak yanında, çok farklı ve uzun dönemler hakkında bilgi sahibi olmayı da gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, tarihçinin ister istemez sanat, edebiyat, arkeoloji, felsefe, sosyoloji hatta yerine göre müzik bilmesini de gerekli kılmaktadır (Palabıyık, 2005: 212).

Tarih incelemeleri genel olarak üç tarzda sınıflandırılabilir:

- a- Belirli tarihteki bir durumun incelenmesi. Mesela 1839'da Osmanlı İmparatorluğu, bu tür bir incelemedir.
- b- Bir evrimin veya iki tarih arasının incelenmesi. 1919–1938 arasında Türkiye, bu tür incelemeye örnektir.
- c- Biyografi türüdür. Mesela, Atatürk'ün Hayatı gibi bir konu biyografik çalışma alanına girer (Kodaman, 1991).

Tarihin ve tarihçiliğin hammaddesi belgelerdir. Bu bakımdan “vesika yoksa tarihte yoktur” özdeyişi tarihçilikde geçerli bir kural haline gelmiştir. (Kodaman, 1991: 31). Tarihçi her türlü çalışmaya kaynaklardan başlamak zorundadır. Tarihsel kaynaklar, insanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan her türlü yazılı ve sözlü bulguları içerir: resmi belgeler, kalıntılar, destanlar, gazeteler, mektuplar, günlükler, fotoğraf, film vb. Febvre bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Kuşkusuz tarih yazılı belgelerle yapılır. Ama yazılı belgeler yoksa, onlarsız da yapılabilir ve yapılmalıdır. Balı alınacak her zamanki çiçeklerin yokluğunda, tarihçinin zengin buluşları içinde ne varsa hepsi kullanılarak yapılmalıdır. Sözlerle de tarih yapılabilir. Resimlerle de. Toprak parçasıyla da, çatı kiremitiyle de. Tarla biçimleri ve yaban otlarla da. Ay tutulmasıyla da, at yularıyla da. Jeologların uzmanca taş-kanıtlarıyla da, kimyacının kılıçların madeni üzerine yaptığı araştırmalarla da. Bir sözcükle: İnsandan kalma olan, insana bağlı olan, insana yarayan, insanın dile getirdiği

ve onun varlığını, uğraşlarını, zevklerini ve yaşam biçimlerini anlatan ne varsa, bunların hepsiyle tarih yapılabilir ve yapılmalıdır. (Carr ve Fontana, 1992: 39).

Kaynaklar, “ihtiva ettikleri bilginin değerine göre; “ana kaynak”, “birinci elden kaynak” ve “ikinci elden kaynak” olarak tasnif edilmektedir. Ana kaynak, doğrudan doğruya tarihi olayla çağdaş, bu olayı gören veya içinde yaşayanın verdiği bilgiler, olayla çağdaş yazarların eserleridir. Tarihçi bir tarihi olayı araştırırken ana kaynaklara müracaat etmek zorundadır. Birinci elden kaynaklar, olayın cereyan ettiği çağdan kalmakla beraber, bunlar olayı görmemiş, ancak görenin anlattığına göre olayı nakleden kaynaklardır (Çandarlıoğlu, 2003: 52). İkincil kaynaklar (kitaplar, metinler, makaleler), tarihçiler tarafından birincil kaynaklara dayalı olarak tarihçiler tarafından üretilmiş olan ve diğer tarihçilerin ne dediğini dikkate alan çalışmalardır (Brown ve Daniels, 1986: 89).

Genellikle tarihçi zaman ve mekân olarak incelediği olaya en yakın olan kaynakları yani “birincil” kaynakları tercih eder (Tosh, 2000: 32). Tarihçi bu kaynakları titizlikle inceler ve kritiğini yapar. Bir belgeyi değerlendirmede ilk adım, onun hakiki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır; buna dışsal eleştiri de denir. Belgenin güvenilirliği araştırıldıktan sonra, belgenin içerdiği verilerin doğruluğu ve değeri ele alınır, yani belgenin içeriği yorumlanır. Bu da iç eleştiri olarak adlandırılmaktadır. Türü ne olursa olsun, bir araştırma asgari düzeyde dahi olsa ilmi bir karaktere sahip olmak istiyorsa tahlili bir çalışma olması şarttır. İyi bir tarihçinin yaptığı iş, araştırdığı konuya yönelik bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır. Ondan sonra kanıtı yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma ve değerlendirme süreci başlar (Vella, 2001: 4). “Tarihçinin görevi, teknik usullerine göre vesikalar toplandıktan sonra başlamaktadır” diyen Kodaman’a (1991) göre, tarihte metod bilgisi denilince anlaşılan teknik usullerin bilinmesi araştırmacıya büyük kolaylıklar sağlamasına rağmen bunların bilinmesi tarih araştırması için yeterli olmamaktadır. Çünkü araştırma esnasında nelerin yapılmasını bilmek başka bir şeydir, iyi birer tarihçi olmak başka bir şeydir. Neticede analizi, sentezi, yapacak, orijinal bilgi üretecek tarihçinin kendisidir. Bu bakımdan araştırmada tarihçinin yeri ve önemi artmaktadır.

Tarihçi metod bilgisini kullanarak, araştırması için gerekli kaynakları toplayıp, ayıkladıktan ve çalışması ile ilgili gerekli notları aldıktan sonra bilgilerini düzenlemeye başlar. Tarihçi, kendi kanıtını sınamak için sürekli genelleme kullanır. Carr’a (1994: 6) göre, Richard’ın Londra Kulesi’nde prensleri öldürüp öldürmediği hakkında kanıt açık

değilse, tarihçi -belki bilinçli olmaktan çok bilinç dışı olarak- kendisine, o dönemde tahtlarına rakip çıkabilecek kişileri yok etmek için hükümdarların bir alışkanlıkları olup olmadığını soracaktır; yargısı tamamıyla haklı olarak bu genellemelerden etkilenecektir. Burada şunu da belirtmek gerekir ki, tarihçinin, temel kaynaklara rahatça ulaşabilmesi ve araştırdığı dönemin tüm özelliklerini yakalayabilmesi için, o dönemin belgelerini değerlendirebilme yeteneğini kazanmış olması gerekir. Yani o dönemin dil ya da dillerini, yazısını ve diğer kurumlarına ilişkin bilgileri bilmelidir (Yücel, 1991: 13).

19. yüzyıl öncesinde tarih, ikinci sınıf bir güzelyazın biçimi olarak görülmekteydi. Tarihçi, tarihsel bir çalışma yaparken çok zor aşamalardan geçmesine rağmen, özellikle 19. yüzyıl öncesinde oldukça basite alınmıştır. 1763’ de Doktor Samuel Johnson açıkça aşağılayıcı bir biçimde tarihçi hakkında şu ifadeleri söylemiştir:

Tarihçi olmak için herhangi büyük bir yeteneğe gerek yoktur; çünkü tarih kitabında, dehanın elde edebileceği tüm büyük özellikler hareketsizdir. Olgular apaçık ortadadır, bu nedenle zekâyı kullanmaya gerek kalmaz. Tasarım gücüne büyük ölçüde yer yoktur; yalnızca düşük düzeyde bir şiir yazmak için gereken kadarı yeterlidir. Gereken özenle kullanması koşuluyla biraz kavrayış, dikkat ve anlayış, bu iş için herkese yeter. (Carr ve Fontana, 1992: 23).

Johnson’un bu düşüncesinde haksız olduğu tarihçiler tarafından dile getirilmiştir. “Bu ifadeler Johnson’un zamanında bile pek adil bir yorum değildi, hele 18. yüzyıldan beri bu mesleğin gösterdiği gelişimi düşününce tümüyle yersiz gözükmektedir” diyerek bu yorumu eleştiren Tosh (2008), olguların tarihçinin elinde hazır olmadığını, her geçen gün tarih bilgisine yeni olguların eklendiğini, bir yandan da yerleşmiş olguların geçerliliğinin hep tekrar tekrar değerlendirildiğini, üstelik kaynakların eksik ve hatalı olabilmesinden dolayı bu iki yönlü girişimin daha da çetin hale geldiğini belirtmektedir (s.123). Bu nedendir ki, 19. yüzyılda kurumsallaşan akademik tarihçilik ile birlikte tarih yöntemi üzerine yazılan kitaplarda tarihçilerin olgulara hiç çaba sarf etmeden ulaşmasının mümkün olmadığı üzerinde durulmuş, birincil kaynaklara hâkim olunması ve bunların eleştirel bir bakışla değerlendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Ortaylı’ya (2003) göre, “2000 yıl evvelin tarihçiliği ile bugünkü arasında büyük fark yok. Çünkü tarihçilik aslında belirli tekniklere dayanır. Ona göre, “bizimde akademik olarak öğreteceğimiz tarihçilik odur. Bir taşta yazıyı nasıl okursun? Numizmatik meseleleri nasıl değerlendirirsin? Bir kâğıdı eline aldığın zaman paleografik ve diplomatik yönden nasıl bakarsın? Tarihlendirmeyi nasıl korsun? Bu ilimdir. Bu bakımdan da tarih ilmi diğer sosyal bilimlerin içinde, hatta doğa bilimleri gibi pekinliği, kesinliği olan bir ilimdir. Çünkü bu kâğıt böyle okunur. Cinsi böyle bir

kâğıttır. Yazı bununla yazılmıştır. Bu kalemde 1960’lardan sonra keşfedilip kullanılan bir kalemdir. Üstünde posta pulu olduğu ve tarih damgası olduğuna göre tarih bellidir dersin 90’lı yıllarda Türkler şu işlerle uğraşmışlar, sonucunu çıkarırsın” şeklinde tarihçilikte tekniğin önemini vurgulamıştır. Ancak Ortaylı (2003), tarihçiliğin bu kadar olmadığını, bütün bu teknik bilgilerin yanı sıra tarihçilikte sanatçılık özelliğinde bulunduğunu belirtmektedir. Ona göre, tarihçilik mesleğinde sanatçılık, belirli bir şekilde abartma ve yalana saptmadan yorumlama meselesidir. Dolayısıyla bu tarihçide bir yerden sonra bir sanatçılık vasfı olduğunu gösterir.

Birincil kaynaklara hâkim olma ve onları eleştirel bir bakışla değerlendirebilme tarihçinin meslek hayatı boyunca geçmesi gereken aşamalardan sadece bir tanesidir. Yorum yapma ve metin üretme sürecinde tarihçi, olayların birbiriyle ilişkili olduğunu anlayabilmeli ve büyük bir teferruat yığını içinden geçmişi en iyi anlamlandıracak, neden-sonuç örüntülerini, “Rönesans” ya da “Ortaçağ” gibi etiketleri doğrulayan dönemlendirme örüntülerini ve 19. yüzyıl Fransa’sında küçük burjuvaziden ya da 17. yüzyılın ilk yarısındaki İngiltere’de “yükselen orta sınıf”tan söz etmeyi anlamlı kılacak gruplandırma örüntülerini bulup çıkartabilmelidir (Tosh, 2008: 123).

Hammaddeler, ilmi tenkit, ilmi şüphecilik zihniyetine sahip tarihçi tarafından ayıklanır, temizlenir, işlenir ve sonuçta ürün yani “ilmi bilgi” haline getirilir. Bunların yanı sıra tarihçi geniş bir bilgi dağarcığına, sağduyuya, yaratıcı muhayyile gücüne, ilim ahlakına (namus, cesaret) ve sezgiye sahip olması gerekir. Tarihçinin sahip olduğu metodoloji bilgisi ile bu kabiliyetlerini birleştirmesi sonucunda orijinal eser meydana gelir (Kodaman, 1991: 33). Tarih soruşturmasının özü seçmektir, tarihçi de “ilgili” kaynakları, “tarihsel” olguları ve “anlamlı” yorumları seçerek tarihsel bir ürün ortaya koyar (Tosh, 2008: 132).

Becker’e göre konu ve materyal seçiminde, konunun organizasyonunda ve sunuşunda ve kaçınılmaz olarak konunun yorumunda önyargılar vardır. Bilinçli veya bilinçsiz olarak bütün tarihçiler önyargılıdır. Onlar kendi zamanlarının, kendi ırklarının, kendi inançlarının, kendi sınıflarının, kendi ülkelerinin insanlarıdır ve hatta mahpuslarıdır (Dilek, 2008: 9). İçinde bulundukları ortam ne kadar yalıtılmış görünürse görünsün, herkes gibi tarihçiler de kendi toplumlarının kabullerinden ve değerlerinden etkilenirler (Tosh, 2008: 139).

Yukarıda ele aldığımız bilgiler çerçevesinde özetle tarihçinin bir tarihsel olayı ele alırken şu yolu izlediği anlaşılmaktadır:

- Kendi bakış açısına göre konuyla ilgili ve anlamlı olguları seçer. Bu, kendi düşüncelerine ve teorilerine uymayan olguları dışarıda bırakması anlamına gelmez.
- Ardından bu olgular arasındaki bağlantıları inceler.
- Olguları tutarlı bir anlatı ya da sav halinde düzenler.
- Olgulara ilişkin bilgi boşlukları olduğunda, akla uygun bir tahminde bulunma ya da eldeki bilgilerden hareketle bir sonuç çıkarma durumunda kalabilir. Deneyimli bir zekâsı yoksa gerçeğin peşindeki araştırmacı yaşanmış olaylarla, sessiz kayıtlar arasındaki boşluğu dolduramaz. Bir tarihçiye göre, “sadece belgelere dayanılarak yazıldığında, tarih boş laftır ve hata payı daha fazladır.” (Barzun ve Graff, 2004: 34).

Böylece tarihçiler seçilmiş olguları bulgulara dönüştürürler, yani olup bitenlere ilişkin belli bir savı, teoriyi ya da yorumu desteklemek amacıyla kullanılabilecek hale getirirler (Stradling, 2003: 79). Tarihsel bir çalışmada önemli bir aşama terkip (sentez) dir. Terkip basit ve iyi bilinen hususlardan hareketle düşüncüyü safha safha ilerleterek genel, karmaşık bilgiye yani bütüne ulaştırmaktan ibarettir. Başka bir ifade ile tümevarım (induction) usûlünü uygulamaktır. Bu şekildeki bir yöntemle tarih araştırmasına sorulan “bu araştırma neyi ispat ediyor?” “bir tez ileri sürüyor mu?” sorularına cevap verebilirsiniz. İyi bir tahlil, terkip ve sıralama yapabilmek için tarihçi, olayı anlamak, açıklamak, münakaşa etmek ve değerlendirmek zorundadır. Bütün bunlardan sonra, geriye konunun anlaşılabilir şekilde yazılması kalmaktadır (Kodaman, 1991: 33).

2.4. Tarihçinin Yazma Süreci

Tarih yazıcılığı; bütün zamanların ötesinde, tarihçilerin eşitlik içinde kendi üslupları ve sanatçı beceriklilikleriyle devam ettirdikleri bir bilgi ve yazım dalıdır (Ortaylı, 2003). Tarihçinin topladığı bilgilerini düzenleyerek göstermesini sağlayan yazma, tarihsel araştırma sürecinin merkezinde yer almaktadır. Tarihçilerin araştırma deneyimlerine anlam katmalarını ve geçmiş konusunda kazandıkları perspektifi gözler önüne sermelerini sağlayan bizzat yazma eylemidir. Richard Cobb’un belirttiği gibi “tarih yazmak, bir bireyin kişiliğinin en eksiksiz ve en doyurucu dışavurumlarından biridir (Tosh, 2008: 139). Ancak, pek çok tarihçi araştırmanın eğlenceli, yazmanın ise biraz daha zor olduğunu ve bu nedenle tarihçilerin sonuçlandırma tarihini belirsiz bir şekilde ileri atarak malzeme toplamayı sürdürmekten kendini alıkoyamadıklarını

belirtmektedir (Black ve Macrailld, 1997: 177; Barzun ve Graff, 2004: 330; Tosh, 2008: 109).

Tarihçilerin yazma süreçleri ile ilgili önemli bir noktaya dikkat çeken Tosh’a (2008: 110) göre, tarih yazıcılığı, tarihin kavranması için esastır ve bu çabaya girişmekten geri duranlar da tam anlamıyla tarihçi değildir. Ona göre, bilimsel yazıların önemli bir kısmı, kâğıda dökülmeden önce bilim insanının kafasında tam bir netliğe erişmiş olan bulguların dile getirildiği bir rapor şeklindedir. Ancak aynı şeyi tarih yazıcılığı için söylemek doğru olmayabilir. Çünkü herhangi bir tarihsel konjonktürün gerçekliği, kaynaklarda ortaya konduğu kadarıyla öylesine karmaşık ve kimi zaman da öylesine çelişkilidir ki, ancak bunu başı ve sonu olan kesintisiz bir yazı halinde ifade etme, araştırmacının tarih deneyiminin değişik alanları arasındaki bağlantıları kavramasını sağlayabilir. Tarih yazıcılığının bu yaratıcı yönü, bu işi arşivlerdeki detektiflik çalışmaları kadar heyecan verici kılmaktadır.

“Gerçekleri doğru toplayan ve rapor yazacak olan kişi kendini tarihçi olarak görüyorsa bu bir gazetecinin bir gün önceki olayları anlatışına verdiği ad olan “öykü” ile “tarih” i iyi birleştirmiş olmasındandır” diyen Barzun ve Graff (2004: 33), bu bağlamda tarihin hem geçmiş olaylar hem de rapor olduğunu belirtmektedirler. Tarihçiler tarafından yazılmış kitapların en önemli görevleri mümkün olduğunca doğru ve açık bir biçimde olguları göstermek olmakla birlikte, sadece olguları toplamak değildir. Gösterilen olgular ile onların yorumları arasında ilişki vardır. Tarihçi birbirleri ile ilişkilendirerek gerekli olguların bir yorumlamasını ve açıklamasını yapar. Olgular tarihçilerin yorumlaması vasıtasıyla konuşurlar. Tarihçi geçmişi yeniden yazar. Çünkü genel olarak alternatif açıklamaları, keşfedilmemiş yolları ve dikkate değer ve gerekli birinci elden kanıtların yeniden değerlendirecek yeni teknikleri vardır. Peter Geyl’in dediği gibi tarih “sonsuz bir tartışmadır” (Brown ve Daniels, 1986: 89).

2.5. Tarihi Eser Yazma Biçimleri

Tarih yazma (historiyografi) bir yöntem gerektirmektedir. Çağlara göre, yazma ve araştırma sistemindeki gelişmeler tarih yazıcılığını da etkilemiş, ilk çağdan itibaren olayların basit bir anlatımı şeklindeki tarih yazıcılığı anlayışından günümüzün modern tarih anlayışına ulaşılmıştır (Özçelik, 2001: 32). Togan (1985: 2-3), tarih yazış tarzlarını dört kategoride toplamıştır:

1. **Rivayetçi tarih yahut nakli tarih anlayışı:** Olguları doğrudan doğruya rivayet ve hikâye eden bir yaklaşımdır. Herodot ve Taberi'nin eserleri bu kategoride zikredilmektedir.
2. **Öğretici tarih anlayışı:** “Tarihi olguları öğrenerek yararlı sonuçlar çıkarmak” amacı güdülür. Thukydides, Polybius, Tacitus, Plutarkos, Machiavelli ve Carlyle öğretici tarih anlayışının belli başlı temsilcileri arasında sayılır.
3. **Neden-nasilci tarih anlayışı:** Olaylara karşı “neden ve nasıl böyle oldu?” sorusunu yöneltmek suretiyle, insan yaşantısındaki evrim safhalarını ve özellikle onları doğuran nedenleri araştırma ilkesine dayanır. Togan bu anlayışı benimsemiştir.
4. **Sosyal tarih yazış metodu:** Bu metoda tarihi olayların gerisinde gizlenmiş tarihsel yasaları belirtmek amacını taşır. Marksist ve Materyalist tarihçiler bu çizgide ele alınmaktadır.

Kütükoğlu (1995) bu tasnifi daha basitleştirerek tarihi eserleri yazılış tarzlarına göre şöyle ayırmıştır:

- a. Hikâyeci (rivayetçi) tarih
- b. Öğretici (pragmatik) tarih
- c. Araştırmacı tarih

Dünyada 18. yüzyıla, bizde ise Cumhuriyete kadar hâkim olan tarih telakkisi hikayeci tarih yazıcılığı (nakilci tarihçilik) yönündedir. Hikayeci tarih yaklaşımında, rivayet olunur ki..., denilebilir ki...” ifadeleri kullanılarak olaylar anlatılır ve olaylar arasında neden- sonuç bağı kurulmaz (Çandarlıoğlu, 2003: 26). Hikâyeci tarih yaklaşımının en belirgin dönemi Osmanlının 16. ve 17.yüzyıllarına rastlar. Lütü Paşanın “Asafname”si, Gelibolulu Mustafa Ali Efendinin “Kühül Ahbar”ı buna örnek verilebilir. Yine bu dönemde siyasetname türü hikâyeci tarih metoduna yaklaşan incelemelerde bulunmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunun son asırlarında, Meşrutiyette ve Cumhuriyetin 15–20 yıllarında “öğretici tarihçilik” çerçevesine giren eserler yazılmıştır. Bu yazımın gayesi önce insanlığa sonrada mensup oldukları milletlere iyi örnekler vermektir. Genellikle milletleri yükselten şahsiyetler ön plana çıkarıldığından daha çok büyük adamlar tarihi şekline girmektedir (Palabıyık, 2005: 226) Namık Kemal ve Ziya Gökalp bu tarz eserler vermişlerdir.

Asya Tipi Üretim Tarzı (ATÜT) teorisyeni Sencer Divitçioğlu’na göre kendisine gelinceye kadar tarihçilerimizin metodolojisi, olgulara yaklaşım biçimi “olaysal tarih” anlayışıdır. Divitçioğlu “Kök Türkler” adlı eserinde “hangi hükümdar hangi muharebeyi

yapmış, hangi andlaşmayı imzalamış gibi “muharebeler ve andlaşmalar” incelendiği için Alman ve İngiliz Tarihçi okullarına karşı olduğunu belirtmiştir. Bu tür bir tarih, olaysal tarihtir. F. Köprülü, “Osmanlı Devletinin Kuruluşu” adlı eserinde olaysal tarihi “hikâyeci tarih”, olaysal olmayan tarihi de “sentezci terkibi tarih” olarak adlandırmıştır. Annales okulu’nun anlayışına göre de “tarih olaysal olmayan tarihtir” (Türkdoğan, 1991: 29).

İbn Haldun’a göre tarihin metodolojisi iki yönlü bir oluşumu açıklar. Biri tarihin konusuna dıştan yaklaşımdır. Bu hususu İbn Haldun şöyle açıklıyor:

(...) Dıştan bakınca tarih, eski günlerden ve devletlerden, eski çağlarda geçen olaylardan haber veren bir ilim olmaktan öteye geçemez. Ağızdan ağza geçen sözler, öyküler anlatılır. Anlatılanlardan özdeyişler çıkarılıp sergilenir. Toplantı yerlerinde kalabalık belirlediği zaman bunlarla dinleyenler eğlendirilir”.... Tarihin bir de iç yönü vardır... “Bu da olup bitenleri nedenleriyle birlikte incelemeyi, nedenlerine bağlamayı. Olguların nasıllarını ve nedenlerini derinlemesine bilme ve anlamayı (Türkdoğan, 1991: 28).

Görülüyor ki İbni Haldun hikâyeci (öykücü) tarih anlayışı yerine “anlayıcı/açıklayıcı” bir tarih yaklaşımı biçimini önermektedir.

Geçmiş öncelikle çeşitli entrikalar ve edebi yollarla tanımlamakla ilgilenen tarihçilere genellikle edebi veya tasvirici (betimleyici) tarihçiler denir. Bilimsel veya teoriyen tarihçiler ise, tarihin yöntemsel bazı sınırlamaları olduğuna inanmalarına rağmen, tarihte kavramlar, genellemeler ve hatta teoriler oluşturulabileceğine veya oluşturulması gerektiğine inanırlar (Dilek, 2007: 11- 12). Geçmişte olup biten olayların nasıl yansıtıldığı tartışma konusu olduğunda tarih de edebiyat gibi yazınsal ve dilsel kuralların boyutuna girmektedir (Opperman, 2006: 8). Sözel ve edebi beceriler tarihçi açısından çok büyük bir önem taşır. Bu 19. yüzyıl öncesindeki dönemlerde bir tarihçide zaten bulunması gereken vasıflar olarak görülmüştür (Tosh, 2005: 125). Batı kaynaklı tarih yazıcılığının temellerini kurmuş olan Grekler ve Romalılar için tarih edebiyatın bir koluydu (Demiriş, tarihsiz). Tarih ve edebiyat arasındaki ayrım 18. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan ve tarihin edebiyata oranla çok daha önemli ve bilimsel bir alan olduğunu iddia eden felsefi bir yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Yirminci yüzyıl boyunca tarih yazıcılığı anlatı hünerlerini geliştirirken sürekli olarak iki farklı yöndeki ilişkileri açısından eleştiri konusu olmuştur. Bu yönlerin biri toplum bilimleri, diğeri ise edebiyattır. Burada edebiyattan kastedilen düşüncelerin yazı ile güzel ve etkili anlatım hüneridir. Tarih yazıcılığı gerçekte gelişmesini bu iki alandan birine indirgenmekten kaçınarak sürdürmüştür (Tosh, 2005: 115). Beratlî’ya (2006: 20) göre de tarih bir

anlatıdır ve tarihçi, hikayesini doğru kurgulayacak bir yetenek, hikayenin sonuna kadar okunmasını sağlayacak bir gerilim/çözölme dengesini kurabilecek kadar yazarlık bilgisine ve kullandığı dile hâkim olmanın yanı sıra entelektüel birikime sahip olmak gibi özelliklere de sahip olmalıdır.

Tarihsel bir metin dört temel prensibi içermektedir.

1. Tarihtir
2. Akademiktir
3. Bir metindir
4. Edebiyattır (Mabbett, 2007: 13).

Bu dört özellik tarihi bir metin için vazgeçilmezdir. Tarihsel bir metin tarihtir, yani geçmişin bilgisidir. Geçmiş hakkında bilgi verir. Yazınsal dilin tarih metnilerindeki yeri kaçınılmaz olduğu için tarih, metinsel bir anlatıdır (Opperman, 2006: 8). Bir tarih metni mutlaka akademik (bilimsel) olmalıdır (Mabbett, 2007: 13). 19. yüzyıla gelinceye kadar tarih anlatımında güzelliğin amaçlandığı bir yazın türü olarak görülmüştür. 20. yüzyılın post modern tarih kuramının oluşturulmasında öncü olarak kabul edilen Hayden White'ın düşüncesine göre; “tarih anlatısı da tıpkı edebiyat metinleri gibi yazınsal kurallara bağlı olarak yazılır. Tarihçi bir roman yazarından farklı olarak çalışan birisi değildir. Tarih yazarı ile roman yazarı arasındaki en önemli fark tarih yazarının geçmişte olmuş olayları, roman yazarının ise hayalinde canlandırdığı olayları anlatmasıdır. Ancak ikisi de aynı yazınsal düzeni ve yazım yöntemlerini kullanarak yazarlar (Oppermann, 2006: 7). Tarihte imgelemin önemi üzerinde duran Collingwood'a (1996: 290) göre de, “imgelemin işleri olarak, tarihçinin işi ile romancının işi farklı değildir. Farklı oldukları yer, tarihçinin işinin doğru olduğunun söylenmesidir. Romancının yalnızca tek bir işi vardır: tutarlı bir resim, anlamlı bir resim kurmak. Tarihçinin iki işi vardır: hem bunu yapması hem de gerçekte oldukları gibi şeylerin ve gerçekte olup bittikleri gibi olayların bir resmini kurması gerekir”.

Aynı tarihi olayı ayrı iki tarihçi farklı biçimlerde anlatabilirler. Bu ifade ediş biçimindeki ayrılık, yazarların söz konusu olay karşısında tarafsız olduklarını kabul etsek bile, büyük oranda kişilerin yazma yeteneklerinden, edebi becerilerinin derecesinden, üslup farklılıklarından kaynaklanacaktır (Demiriş, tarihsiz). Tarihsel bir metin dilbilgisinin ve temel bilgilerin doğru kullanımını gerektirir (Brown ve Daniels, 1986: 16).

Tekeli (2007: 46- 47) çok genel çizgileriyle tarih yazımında üç farklı konumun bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, tarihe bir anlatı (narrative) olarak bakan yaklaşımdır. Bu, tarihi edebi bir tür olarak kabul eden geçmiş yaklaşımların bir uzantısı olarak da görülebilir. Burada geçmişin yaratıcı bir biçimde yeniden kurulması, betimlenmesi ve bir ölçüde de kurulmaya çalışılan bir duygudaşlık içinde yorumlanması söz konusudur. İkinci konum “idiografik” tarih yazımıdır. Bu yaklaşımda tarihsel ve toplumsal süreçlerin kendilerine özgü nedenleri olduğu ve kendisine özgü sonuçlar doğurduğu kabul edilir. Nedensellik açıkça yadsınmaz. Ama her olguyu ortaya çıkaran nedenlerin sonuçta “sui generis” (kendine özgü, tekrarlanamaz) bir oluşum ortaya çıkarması beklenir. Ya da tarihçi için ilginç olan “sui generis” olandır. Zaten bunlar tarih ile sosyal bilim arasında kesin bir ayırım görürler. Tarih yazıcısı “nomotetik”i aramaya, yani evrensel geçerliliği olan genel önermeler geliştirmeye çalışırsa, tarih, tarih olmaktan çıkar, doğa bilimi haline gelir. Bu da Aristoteles’teki bilimler arası ikiliğin günümüze kadar taşınmış bir biçimidir. Üçüncü konum tarihe açıklayıcılık açısından, herhangi bir bilim gibi yaklaşmaktadır. Doğa bilimlerindeki nedensellik anlayışına benzer bir nedensellik anlayışı içinde açıklama yapmaya çalışmaktadır. Bu üçüncü konumun ayırıcı özelliği olan açıklayıcı tutumdan ne anlaşılması gerektiği konusunda yapılacak sıkı ve esnek tanımlamalara göre çok farklı tarih yazımları ortaya çıkabilmektedir. Açıklama, olguların sürekli olarak çok sayıda tekrarına dayanan bir açıklama biçimine hapsedilmemelidir. Değişik açıklama biçimleri şöyle sıralanabilir: 1) Görgülcü pozitivizm, 2) Gerçekçilik (realizm), 3) İşlevselcilik (fonksiyonalizm), 4) Yorumbilgisel (yorumsal-hermeneutik) yaklaşım.

Tarih yazmanın anlatı (narration), tanımlama (description) ve analiz (analysis) olmak üzere 3 temel biçimi olduğunu belirten Brown ve Daniels (1986: 13), bu biçimleri şöyle tanımlamaktadırlar:

- 1- **Anlatı**, bir zaman aralığı içerisinde olayların ardışıklığını ya da olayların yerini belirten kronolojiyi içerir. Nedensellik olmaksızın bir olay diğerini takip eder ve bu tarihin eşsizliğinin bir parçasıdır.
- 2- **Tanımlama**, ileri düzey metinlerde az kullanılır. Fakat, bazen tarihi metinlerde tanımlamanın kullanılması kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin, Hitler’in iktidara nasıl ve niçin geldiğini açıklamak için 1933 Ocak ayının olaylarının bir tanımlamasının yapıldığı zaman çok önemli bir işlevi vardır.

- 3- **Analiz (çözümleme)** “bir olay niçin gerçekleşti, oluşmasındaki farklılıklar nedir, sonuçları nedir?” gibi üç durumun ortaya konmasında çok önemlidir.

Megill (1989: 630), tarihin yeniden oluşturulmasında tanımlama (description), açıklama (explanation) ve anlatı (narration) biçimlerinin kullanıldığını ve bunların birbirleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tanımlamayı, “bu durum nedir?” sorusunun cevabı ve kronolojik olarak oluşturulmuş ve sadece bilgi toplamı bir anlatı olarak açıklayan Megill (1989: 637), tanımlama için İngilizce de “description” kelimesini değil “recounting (olayları kronolojik olarak yeniden anlatma)” kelimesini kullandığını belirtmektedir. Sosyal bilimler ve felsefik açıdan açıklama, bir şeylere neyin yol açtığını söylemektir. Yani niçin? sorusu cevaplanmaya çalışılır. Anlatının hikâye (story) ve olgusal (plot) olmak üzere iki biçimi üzerinde duran Megill’ e (1989: 630) göre, hikaye zaman dizimi içerisinde düzenlenmiş olayların bir anlatısıdır. Örneğin, “kral öldü, daha sonra da kraliçe öldü” şeklindedir. Ancak olgusal anlatımda “kral öldü, arkasındanda kraliçe üzüntüsünden öldü” gibi bir nedensellik belirtmek anlatının gücünü ortaya koyar. Tarih yazma, hikâye söyleme değildir, problem çözmedir. Tarihçi olguları aktaran kişidir ve kroniklerden farklı olarak tarihçi özel bir zaman dizimi içerisinde insan olaylarının niçin meydana geldiğinin gizemini çözmeye çalışır. Bu durumda tarihsel anlatı, “bir şeyler oldu ve daha sonra bir şey daha oldu. Çünkü...” şeklinde gerekli bir biçim alır. Carr’ın (1980) “tarih çalışmaları nedenlerin çalışmasıdır” ifadesi tarihsel anlatıların temel özelliğini de göstermektedir. Megill’ e (1989: 630) göre, tarihsel anlatı aynı zamanda bir açıklama biçimidir. Ayrıca açıklama ve tanımlama da bir arada kullanılabilir. Örneğin, tanımlama sorusu “Bu nedir?” in cevabı Fransız İhtilali ise daha sonra Fransız ihtilalinin içeriği anlatıldıkça açıklama yapılır. Yani açıklama tanımlama üzerine kuruludur.

Tarih yazıcılığının belirgin özelliği edebi biçimlerinin geniş yelpazesi olmasıdır diyen Tosh (2008: 111) da tarih yazımında kullanılan üç temel tekniğin, *betimleme*, *anlatı* ve *çözümleme* olduğunu ve bunların çok çeşitli biçimlerde bir araya getirilebildiğini belirtmiştir. Geçmiş yeniden yaratma arzusundaki araştırmalara betimleme ve anlatı, araştırmalardaki yorumlama ihtiyacına ise, çözümleme cevap verir. Betimleme ile tarihçiler dönemin atmosferini ya da bir sahneyi canlandırarak okurlarında dolaysız deneyim yanılsaması yaratmaya uğraşırlar. Bu iş, romancıda ya da şairde bulunana benzer bir düşgücü ve ayrıntıları görme yeteneği ister diyen Tosh’a göre (2008: 111), böylesi yazılar ne kadar etkileyici ve vazgeçilmez olsalar da, zamanın

geçiş konusunda tarihçinin temel kaygısını dile getiremezler, dolayısıyla betimlemenin rolü, tarihi yeniden yaratma çabasındaki tarihçinin esas tekniği olan *anlatı*’nın nazaran ikincil bir değer taşır.

2.5.1 Anlatı (Narrative) Olarak Tarih

Tosh’ un (2008: 111), tarih yazımında kullanılan üç temel teknikten biri olarak belirttiği anlatı (narrative) biçimi, tarih yazımı ile ilgili çalışmalarda özellikle vurgulandığı için daha ayrıntılı bir şekilde inceleme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Anlatı, olayların ve insan eylemlerinin meydana gelişini anlatmakta kullanılan bir açıklama yapısıdır. En temelinde, tarihsel anlatı bir bağlama aracıdır, çünkü şeylerin “bu oldu”, “öyleyse şu” gibi neden sonuç ilişkisine göre nasıl, hangi düzen içerisinde olduğunu açıklar (Munslow, 2000: 277). Lawrence Stone (1979) anlatıyı basitçe “malzemeyi kronolojik bir düzene sokma ve içeriği tek bir tutarlı hikâye üzerinde yoğunlaştırma” olarak tanımlamıştır (Akt: Munslow, 2000: 85).

Anlatı biçiminde tarih yazımı Thucydides’e kadar geri gider ama bunun bir bilimsel tarih yazımı yaklaşımı olarak geliştirilmesi 19. yüzyılda Ranke tarafından gerçekleştirilmiştir. Siyasal tarihi ön plana alan Ranke tarihi, iç tutarlılığı olan bir anlatı kurmak olarak görüyordu. Siyasi tarihin en önemli aktörlerini “büyük adamlar” yani siyasal önderler oluştuyordu. Bu tarihin yazılış biçiminde seçilen yol ise bir anlatı kurmaktır. Olayların birbirini izleyerek aktığı bir anlatı içinde genellikler değil özgüllükler sergilenmeye çalışılıyordu. Anlatı biçiminin siyasi olaylar tarihine uygun olduğu açıktır ama anlatı biçiminin olanakları sadece siyasal tarih içinde tüketilemez. Tarihin idiografik bir bilgiye yöneldiği bu dönemde Ranke bu tarihin mutlaka özenle saptanmış ve analiz edilmiş belgelere dayanması gerektiği üzerinde duruyordu. Anlatının üzerine kurulduğu olayların nesnel olarak saptandığı iddiasını taşıyordu (Tekeli, 2007: 70). Collinwood’a paralel olarak Hayden White, Louis Mink ve Arthur Danto “tarihsel bilgi üretiminde anlatının önemi/anlamı nedir? sorusu üzerinde durmuşlardır. Munslow’a (2000) göre, “biz tarihçiler anlatıyı kayıt tutma aracı olarak kullanırız; ama genellikle onu yaptığımız işin önemli bir parçası olduğunu görmeyiz” (s.24).

Tarihsel anlatıyı, “ayrı olayları anlaşılabilir bir düzene sokan bir söylem” olarak tanımlayan Tosh’a (2008: 112) göre, anlatı biçimi, tarihçinin yaratıcı yazarla özellikle de romancı ve epik şairle paylaştığı bir biçimdir ve tarihin, okur kitlesinden geleneksel olarak gördüğü ilgiyi önemli ölçüde açıklamaktadır. Diğer hikâye anlatma biçimleri gibi

tarih anlatısı da, gerilim yaratma ve şiddetli duygular uyandırma gücü açısından etkileyici olabilir.

Ayrıca anlatı, geçmişteki olayların gözlemcisi ya da katılımcısı olmanın insanda nasıl bir duygu yarattığını aktarmada tarihçinin elindeki başlıca tekniktir. Tarihçinin temel tekniği olarak gözüken anlatının konusu ise, bir savaş, bir meclis oturumları, bir mahkeme durumu ya da bir biyografidir. Tarihsel aktörlerin düşünceleri, duyguları yoktur (Brown ve Daniels, 1986: 91). Dolayısıyla tarihçinin, tarih sahnesindeki aktörlerin zihinlerine ulaşabilmesi ve geçmişi yeniden yaratabilmesi için olayları içeriden görmesi gerekir. Bunu da parçalar halinde bulunan ve çoğu zaman da birbiriyle çelişen belgelerden çıkarması ve olay anında mevcut olan seçenekleri göz önüne alarak kavraması gerekir. Yani geleneksel haliyle tarihsel anlatının amacı bizde, geçmişteki insanların hayatlarına girdiğimiz duygusunu yoğunlaştırmak, Wedgwood'un dediği gibi "o anın yaşanmakta olduğu duygusunu canlandırmaktır." (Tosh, 2008: 112).

Anlatının gücü, yaşamın kendisi gibi olmasından gelmektedir. Bir gerçeklik etkisi yaratmaktadır. Anlatı olayları kronolojik olarak sıraladığında zayıf bir nedensellik ilişkisi kurulmaktadır. Ama olayların sıralanmasıyla elde edilen anlatının ikna ediciliği yaşanmış gibi olmasındandır (Tekeli, 2007: 61).

Anlatı, pek çok kez tarihsel açıklama amacıyla kullanılmıştır. W. H. Dray, tarihsel açıklamada anlatının önemi üzerine şunları söylemektedir:

Tarih basitçe bir anlatıdır; ya da tarih öz olarak anlatıdır; ya da bir tarih bazı anlatı unsurları barındırmalıdır; ya da anlatı tarihin bir biçimidir ve belki de en önemli biçimidir. Yine, denilebilir ki, tarihsel anlayış hakkında özel olarak tarihsel olan neyse onu tarihçiler anlatı yoluyla yaratır; ya da tarihsel açıklamalar ayrıksı yapılarını tarihsel anlatılar sürecinde ortaya çıkışları nedeniyle kazanırlar. Hatta denilebilir ki, tek başına anlatılar özel bir biçimde açıklayıcıdır ya da anlatı tek başına, gerçekte kendi kendine açıklayıcı değilse bile, bir açıklama biçimidir (Akt. Munslow, 2000: 105)

Tosh'a (2008: 114) göre, tarihsel anlatı da iki türlü sorun ortaya çıkabilir: İlk olarak anlatı, okuru çıkmaz bir sokağa götürebilir. Zira B'nin A'dan sonra gelmiş olması A'nın B'ye neden olduğunu göstermez, oysa anlatının akışı pekala böyle olduğu izlenimini doğurabilir (Mantıkçılar buna post hoc propter hoc yanılgısı der). İkincisi ve çok daha önemlisi de anlatı, nedenin son derece basitleştirilmiş biçimde ele alınmasını getirir. Tarihte nedensellik konusunda yapılabilecek yegane tartışmasız genelleme, nedenselliğin her zaman birden çok unsur ve birden çok katman içerdiğidir; duruma ve kökene bağlı nedenleri, ayrıca doğrudan ve anlık nedenleri içerir ve insan deneyiminin farklı alanları sürekli iç içe geçtikçe olay daha da karmaşıklaşır. Belli bir olayın tarihsel

olarak kavranması, nedenler envanterini genişlettikçe ilerleyen bir süreçtir; bir yandan da bunları belli bir hiyerarşik düzene koymak gerekir. Anlatı bu tür bir araştırma modeline kesinlikle uygun değildir. Aynı anda ancak iki ya da üç süreci birden yansıtabilir; bu da ancak birkaç nedenin veya sonucun ortaya çıkabilmesi demektir. Üstelik büyük ihtimalle bunlar, en önemli nedenler ya da sonuçlar olmayacak, uzun vadeli yapısal faktörlerle değil, olayların günlük ardışıklığı ile ilişkili olacaklardır. Anlatıya her zaman pek yatkın olan ve anlatı tekniğini uygulamış büyük tarihçiler tarafından her zaman ana tema yapılan siyasi alan içinde aynısı geçerlidir. Mesela devrimler ya da savaşlar söz konusu olduğunda bu tarihçiler, toplumlarda çatışma potansiyeli yaratan faktörleri atlama pahasına çatışma nedenlerini ortaya çıkarırlar. Ancak bu sınırlamanın daha da geçerli olduğu bir alan kurumsal ve ekonomik değişimdir.

20. yüzyılda tarih çalışmalarının kapsamı genişleyip bu konuları içine aldıkça, tarih yazılarında anlatının da hâkimiyeti azalmıştır.

2.5.2. Çözümleme

“Artık tarih yazıcılığı yüzyıl öncesine göre daha analitiktir” diyen Tosh’a (2008: 115) göre, tarihsel çözümlemede olayların ana hatları genellikle sorgulanmadan kabul edilir; tartışma konusu yapılan ise taşıdıkları önem ve birbirleriyle olan ilişkileridir. Tartışmada ortaya atılan sorularda iki yoldan birine göre ele alınır. İlk olarak çözümleme, aynı zamanda meydana gelen olayların ve süreçlerin birbiriyle bağlantılı olduğunu aydınlatmaya ve özellikle bir kurumun veya tarihsel deneyim içindeki belli bir alanın çalışmalarını ortaya çıkarmaya yarar.

İkinci ve daha çok zorlu bir çözümleme türü, nedenlerin (ve sonuçların) sistemli biçimde değerlendirilmesidir. Tarihte nedenselliğin çok yönlü yapısı, bir noktada artık anlatıyı bırakıp konuyla ilgili faktörleri tek tek değerlendirmeyi gerekli kılar, ama bu arada faktörler arasındaki bağlantılar ve her bir faktörün zamanla farkı şekillenmiş olabileceği ihtimali de gözden kaçırılmamalıdır. Sonuçlarda çok önemlidir. Bir olayın anlamı nedir diye soruyorsak, öncelikle o olayın, daha geniş tarihi süreçler bağlamındaki sonuçlarıyla ilgileniyoruz demektir. Anlatı her ne kadar önemli olmaya devam etse de, tarihi kavrama bakımından başlıca ilerlemeler, genellikle çözümleyici düşünce ve çözümleyici tarih yazıcılığı sayesinde gerçekleşmektedir (Tosh, 2005: 110-111).

Tarihçilik mesleği ve tarih yazımı, tarih öğretimini şekillendirmektedir. Tarih öğretimini de etkileyen post modern anlayış ile birlikte tarihçide olması gereken becerileri ön plana çıkaran bir tarih anlayışı gittikçe önem kazanmaktadır. Tarihçinin tarihi bir eser oluşturma sürecinde en önemli aşamalardan birisi olan yazma aşamasında uyguladığı ilkelerin tarih öğretiminde öğrenciler tarafından da uygulanması yönünde çalışmaların yaptırılması öğrencilerin tarihçilik mesleğini, tarih yazımı anlayışını kazanmaları açısından büyük önem arzetmektedir.

III. BÖLÜM

TARİH ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN KULLANIMI

3.1. Yazma Becerisinin Önemi

Yazma, bireylerin konuşma ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmalarınıdır (Belet, 2005: 3). İnsan olarak duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarımlarımızı, sezgilerimizi, görüşlerimizi dışa vurmak zorundayız. Bu dışa vuruş her şeyden önce var oluşumuzun bir gerçeğidir. Mektup yazmadan bilimsel bir tez hazırlamaya öyküye, romana, şiire, denemeye, eleştiriye değin bütün yazılı anlatım etkinliklerinin özünde bu gerçek yatar. Dolayısıyla yazma kişisel bir zorunluluk, bir gereksinimdir (Binyazar ve Özdemir, 2006: 15–16). Ayrıca yazma toplumsal ve uğraşsal bir gereksinimdir. Çevremizdeki olaylara tepkimizi ya sözle ya yazıyla ya da eylemlerle gösteririz bu yolla başkalarını da etkilemeyi amaçlarız. Bu durumda yazma toplumsal bir görev, toplumsal bir gereksinim olarak belirir. Dar anlamıyla yazma seçtiğimiz iş'in gereksinimi olarak da ortaya çıkar. Hangi iş dalını seçersek seçelim, o işin yüklediği yazışmayı gerektiren kimi görevler (dilekçe, rapor, tez, not alma) vardır. Bu görevlerin en önemlilerinden biri çevremizdeki insanları etkilemek, onları işlerinde doğruya yöneltmektir (Binyazar ve Özdemir, 2006: 15–16).

Hem bireysel olarak hem de medeniyet olarak temel bir beceri olan yazma, deneyimlerimizi göstermemizi ve kaydetmemizi, diğerleri ile iletişim kurmamızı ve ortak bir kültürü kavramamızı sağlar. Demokratik toplumlarda yazma, ana bir söylem biçimidir. Sağlıklı ve sivil toplumlar diğerleri ile ikna edici bir biçimde ilişki kurabilen vatandaşları gerektirir. Bu nedenle yazma erken dönemlerden itibaren okul müfredat programlarında yer alan bir konudur (NAEP, 2002). Binlerce yıldır insanoğlu karakterler, semboller, sayılar ya da mektuplar yoluyla yazarak iletişim kurmaktadır.

Yazma, yazılmış bir şeyin nasıl okunacağını bilmeyi, yazmanın kurallarını bilmeyi dolayısıyla anlamayı gerektirir (Clark, 2007: 4). Yazma uzmanlarına göre, yazma ne yazacağını düşünmeyi, kanıt olarak hangi bilgiyi kullanacağını, anlamlı açık bir mesaj verecek olan bilgileri düzenlemeyi gerektiren bir süreçtir (Drake ve Nelson, 2005: 191). Ayrıca yazma, hem bilginin gösterildiği, hem de bilginin açıklama ve düzenleme yeteneğini içeren bir öğrenme sürecidir (Fulwiler, 1982: 48).

Okullarda “yazma” hakkında düşünme, 1970’lerde İngiltere’de Okullar Konseyinin Müfredat Boyunca Yazma (Writing Across the Curriculum (WAC)) projesinin uygulamaya konmasından türemiştir (Husbands, 1996: 99). Bu proje ekibi, öğrenci yazılarının farklı biçimleri arasındaki ayrıma dikkat çekerek, öğretmenleri öğrenci yazılarının amaçları ve okuyucu kitleleri hakkında net düşünmeye çağırmıştır. 1980’lerde ise Ulusal Yazma Projesi öğrencilerin öğrenmesinde yazmanın rolünü artıracak sınıf stratejilerini tanımlamaya çalışmıştır. Ayrıca, hazırlanma, taslak çıkarma, düzenleme ve yayınlamayı içeren ürünler serisinden çok bir süreç olarak yazmanın niteliği üzerinde durulmuştur. Öğrenciler, gerçek metinler ve gerçek amaçlar ve farklı okuyucu kitlelerine göre yazmaları konusunda cesaretlendirilmiştir (Husbands, 1996: 100). Sundberg’in (2005: 60) de belirttiği gibi Amerika’da 1980’den beri kolej (college) ve üniversitelerde Müfredat Boyunca Yazma “Writing Across the Curriculum (WAC)” programı uygulamaya konuldu ve bu program ile kompozisyon dersleri dışında öğrencilerin öğrenmesinde ve değerlendirilmesinde yazmanın faydaları üzerine dikkat çekildi. Bu program derslerde yazmanın yüksek düşünme becerilerini kullanması için öğrenciyi cesaretlendireceğini vurgulamaktadır. 1983’den beri Utah üniversitesinde bu program ile birlikte yazma dersleri oluşturulduğunu belirten Lehning’e (1993: 339) göre, WAC programı ile öğrencilerin tarih sınıfında “nasıl yazacaklarını” ve “tarih yazarak nasıl öğreneceklerini” anlamalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Ana dili öğretiminin temel etkinlik alanları olan “dinleme” ve “okuma” bir anlama, “konuşma” ve “yazma” ise bir anlatma eylemidir. Son yıllarda yazma süreci artan bir biçimde motivasyon, kendini ifade etme ve bilişsel gelişim süreçleriyle ilişkilendirilmektedir. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlar:

Bilişsel Boyut: Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

Duyuşsal Boyut: Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.

Devinişsel Boyut: Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 2001: 7).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1997: 59) göre, öğrencinin Türkçe dersinde olduğu gibi diğer derslerde de başarılı olması, bilgilerini doğru anlatımına bağlıdır. Anlatım sözlü ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılır. Yazılı anlatım öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu ve yaşadığını yazılı olarak anlatmasıdır. Anlatımın kalıcılığını sağlayan yazma becerisidir. Bu beceri uygulayarak geliştirilebilecek bir beceridir. Kavcar'a (1983: 114) göre, "elbette herkes büyük yazar olamaz ama doğru yazma becerisini kazanabilir. Yazma becerisi doğuştan getirilen bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu beceri, elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle özen ve çaba ile kazanılır.

Okuduğunu çabuk, tam ve doğru olarak anlayabilen duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazıyla ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Zaten birçok derste başarısızlığın temelinde de okuduğunu anlayamama ve anladıklarını da anlatamama vardır (Anılan, 2005: 45). Öğretmenlerin belli ilkeler doğrultusunda derslerinde yazma etkinliklerine yer vermesi gerektiğini belirten Demirel'e (2003: 103) göre de Türkçe dersinin sorumluluğunda olan yazma becerisi etkinlikleri başka derslere ve özel yaşama kaydırılmalıdır.

Kapsamlı bir yazma, eğitimin birçok amacının gerçekleştirilmesine dönük mükemmel bir araçtır. Öğrencilerin yazma aracılığıyla kendini ifade etme becerisine sahip olmaları onların dil ve bilişsel gelişimlerine ilişkin önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca yazma bir düşünme aracıdır. Çünkü yazma yoluyla öğrencilere kendi düşüncelerinin kontrolünü kazanmalarında bir yol sağlanır. Öğrenciler dünyayı ve kendi algılarını yazarak biçimlendirirler (Belet, 2005: 14). Yazma bireylerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılaması yanında öğrenmelerine de yardım eder. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, onların yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulamaları ve öğrendiklerinin ötesine geçmeleri sağlanır. Ayrıca öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler. Yazma becerisi akademik başarıyı artıran ve bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları önemli bir beceri olarak kabul edilir (Belet, 2005: 3).

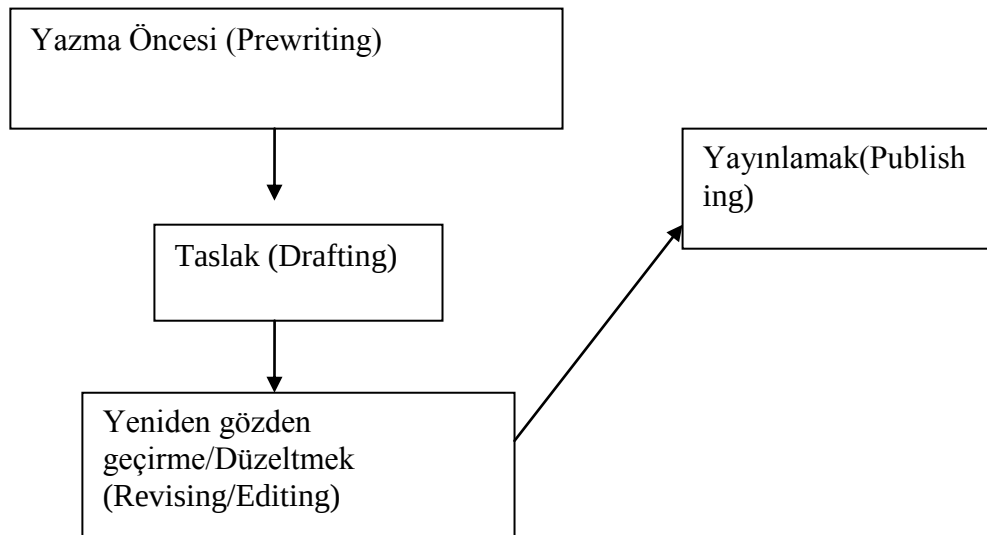
İnsanlara en zor gelen beceri yazmadır. Çünkü "yazıda diğer becerilere oranla dilin kurallarına daha sadık kalınır. Yazı aynı zamanda bireysel üslubu yansıtan belirgin

bir anlatım aracıdır. Yazma, düşünceleri öznel bir üslupla dilselleştirdiğinden dolayı güç bir olgudur. Ana dilini iyi bilmeyen insanların iyi okuyucu olsalar da bir konuda yazarak düşüncelerini iletmede güçlük çekmeleri bunun en açık kanıtıdır (Yücel, 1996: 11). Hatta üniversite düzeyinde eğitim alan birçok kişinin de yazı yazma konusunda sıkıntı yaşadığı bilinmektedir. Bu durumu Murray (1985) şöyle ifade etmektedir:

“Uzun zamandır yazı yazma teknikleri ve kompozisyon dersi veren biri olarak şunu gözlemledim: Edebiyat fakültelerinde kompozisyon dersi veren öğretmenler sürekli olarak yazı yazmayı öğretmenin çok zor ve sıkıntılı bir iş olduğunu dile getiriyorlar. Bu konu ile ilgili eğitim almalarına rağmen birçok öğretmen yazı yazmıyor, etkili yazı yazma tekniklerini ve her şeyden en önemlisi öğrencilerine yazı yazmayı nasıl öğreteceğini bilmiyor. Dolayısıyla da sonuç başarısızlık oluyor”

Yazma bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerin bütününden oluşur. Konu seçimi, seçilen konunun sınırlandırılması, konunun ana düşünceye bağlanması ve söyleneceklerin saptanarak amaca uygun anlatım biçimleri içerisinde işlenmesi, ortaya çıkan taslağı paragraf, cümle sözcük açısından ayrı ayrı ele alınması yazma yönteminin temel aşamalarını oluşturmaktadır (Binyazar ve Özdemir, 2006:125).

Yazma süreci şu şekilde şemalaştırılabilir:



Şekil 1: Yazma Süreci (Clark, 2007).

Yazma Öncesi (Prewriting) sürecinde, yazar genel fikirleri, serbest konuları üretir. Fikirler hakkında düşünür. Yazma öncesine başlamadan önce öğrenci tür ya da biçim (laboratuar raporu, günlük başlığı, görsel sunum vb.), okuyucu kitlesi (öğretmen,

sınıf arkadaşları, sosyal çalışmalar yarışması jürisi vb.) ve amaç (açıklamak, ikna etmek, bilgilendirmek vb.) belirlemelidir.

Taslak (Drafting) sürecinde öğrenci fikirlerini kâğıt üzerine yazmaya başlar. Bu süreçte öğrenci yazma öncesi aşamada oluşturduğu özetlerini, notlarını ve grafik organize edicileri kullanır. Bu aşamada öğretmen öğrenciyi cesaretlendirmesi gerekir.

Yeniden gözden geçirme/Düzeltilme (Revising/Editing) sürecinde, öğrenci bilgilerini kontrol eder ve son düzeltmelerini yapar.

3.2. Tarih Öğretiminde Yazma Becerisinin Kullanılması

Bugün pek çok alan eğitimi çalışmaları sayesinde, yazmanın sadece bir dil becerisi olarak düşünülmesi ve dil öğretiminin bir parçası olarak ele alınması yaklaşımından uzaklaşıldığı görülmektedir. Bu duruma temel teşkil eden şey, eğitimcilerin ve psikologların, özellikle bilişsel psikologların yazmanın öğrenmeyi güçlü bir şekilde destekleyen bir araç olması düşüncesinden hareketle yazma ve öğrenme arasında kuvvetli bir ilişkinin var olduğuna dikkat çekmeleridir (Uğurel ve ark., 2009: 1). Son yıllarda yurtdışında tarih eğitimi üzerine eğitim psikologları, dilbilimciler ve eğitimciler tarafından araştırmalar yapılmakta ve tarih eğitimi içerisinde özellikle yazmaya özel ilgi gösterilmektedir (Wineburg, 1991; 2001; Greene, 1994; Coffin, 1997; 2004; Leinhardt, Stainton ve Virji, 1994; Young and Leinhardt, 1998; Leinhardt, 2000; Wiley and Voss, 2000; De Oliveira, 2006, Monte-Sano, 2006).

Tarih öğrenimi ile tarih yazma birbirinden ayrılamaz. Tarih, tarihsel metin okuma, yazma ve tartışmaya dayalı bir disiplindir (Pesick, 1997: 9). Tarih dersinde de yazma, dersi öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır. Yazma vasıtasıyla öğrenciler temel tarihsel bilgileri öğrenmenin yanı sıra, çok çeşitli analitik ve temel tarihsel kavramları daha iyi anlayabilirler. Öğrencilerin tarihsel yazma becerilerini geliştirilmesi onların tarih bilincinin ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesini de sağlar (Beyer, 1980: 177). Bu amaçla öğrencilerin küçük birer tarihçi rolüne bürünerek tarihi konular ile ilgili ciddi yazılar kaleme almaları sağlanmalıdır. Öğrenciler yazarak daha fazla içerik öğrenecekler, neler bilmeleri gerektiğini ve daha iyi nasıl yazar olabileceklerini anlayacaklardır (Drake ve Nelson, 2005: 191). Bu durum tarih dersinde hem öğrenci başarısını etkileyecek, hem de öğrencinin kendine güven duymasını sağlayacaktır.

Tarih öğreniminin ve öğretiminin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin tarihsel düşünme (historical thinking) ve tarihsel anlama (historical understanding) becerilerini geliştirmektir (Greene, 1994: 89). Tarihsel düşünme genel olarak, geçmiş

anlamak için tarihsel bilgiyi kullanma süreci şeklinde de tanımlanabilir. Tarihsel düşünme konuyu, olayların, kişilerin ve şartların bilgilerini, olaylar arasındaki nedensel ilişkileri analiz etmeyi, sentezlemeyi ve yorumlamayı gerektirir. Ayrıca tarih içerisinde düşünme ya da “tarihsel düşünme” ifadesi tarih çalışmaları içerisinde eleştirel düşünme becerilerini ya da üst düzey düşünme becerilerini kullanma sürecidir. Chowen’e göre (2005: 11) son zamanlarda araştırmacılar, “tarihsel düşünme” terimini “bir tarihçi gibi düşünme” olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmalara göre, tarihsel düşünme terimi hem “bir tarihçi gibi düşünmeyi” hem de “bir tarihçinin yaptığı gibi tarihsel dokümanların incelenerek kullanıldığı bir süreçtir. Tarih düşüncesi (tarihsel düşünme/historical thinking) tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Dilek, 2008: 55).

Yüksek düzeyde tarihsel anlama, yüksek düzeyde tarihsel düşünmeden türer. Tarihsel anlama ilk aşamada temel bilgilerin, olguların, kişilerin, olayların ve tarihlerin hatırlanmasını gerektirdiği gibi, temel tarihsel olguların ötesinde tarihsel kavrama ile birlikte bir takım zihinsel süreçleri de içerir. Öğrencilerden tarihsel bir olayı özetlemeleri ve tanımlamaları (kimlerin yer aldığı, ne zaman olduğu, sebep ve sonuçları), empati geliştirerek geçmişteki insanların yaşamlarının ve toplumların önemlerini anlamaları, tarihsel bir olayın sosyal, ekonomik, politik neden ve etkilerinin analizini yapmaları, tarihsel yorumlamalardaki bakış açılarını karşılaştırmaları, tarihsel olayların yorumları üzerine analitik düşünceleri, kendi yorumlarını destekleyecek fikirler öne sürmeleri öğrencilerin farklı seviyelerde tarihsel anlama becerilerini gösterir (Kim, 2005: 103–105). Tarihsel akıl yürütme (historical reasoning) ve tarihsel anlama (historical understanding), tarihsel bir fenomenin analiz, sentez ve yorumlaması ile olaylarla ilişkili nedenlerin ve şartların bilgisinin yanı sıra kişinin, olayın, konunun bilgisini içerir (Leinhardt ve ark, 1994; De Oliveira, 2006).

Öğrenme ile anlama arasında ayrıma dikkat çekmek gerekir. “Öğrenme” nin (learning) sunulan şeyden elde edilen bilgi miktarını yansıttığı varsayılır. Bu yüzden öğrenme performansı hatırlanan ve/ya da fark edilen içeriğin yüzdesi olarak hesaplanır. Diğer taraftan “anlama” (understanding) teriminin kullanımı ile ilgili tam bir tanımlama yoktur. Pek çok psikoloğa göre anlama terimi sadece bir kişi, olay, konu ya da objenin bilgisini değil aynı zamanda nedenlerin parçaların bilgisini de içerir. Eğer bir kişi arabanın nasıl çalıştığını anladığını söylerse biz onun arabanın parçalarını bildiğini ve bu parçaların arabanın çalışmasında nasıl yer aldıklarını bildiğini düşünürüz. Ya da bir kişi Amerikan

sivil savaşını anladığını söylerse biz onun savaş ile ilgili önemli bir bilgisi olduğunu, savaşın nasıl çıktığını, nasıl ve niçin patlak verdiğini ve nasıl sonuçlandığını ve her tartışmanın bilincinde olduğunu demek istediğini düşünürüz (Voss and Wiley, 2000: 376). Tarih içerisinde anlama özellikle nedensel ve açıklayıcı ilişkilerin algılanmasıdır. “Anlama” metin içeriğinde oluşturulan nedensel ve diğer bağlantı kurucu ilişkilerin sayısı tarafından yansıtılır.

Beyer’in (1980: 169) belirttiği gibi, tarih dersinde yazma ile tarihsel düşünme arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenciler, yazarken tarihsel düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanırlar. Amerikan Ulusal Tarih Merkezinin (NCHS National Center for History in the Schools) yayınlamış olduğu ve ülkemizde yenilenen 11. Sınıf Tarih Dersi ve 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi öğretim programlarında da Türkçe’ye çevrilerek yayınlanan “Tarihsel Düşünme Becerileri”; kronolojik düşünme becerisi, tarihsel anlama (kavrama) becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini içermektedir (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Özellikle tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi ile yazma becerisi arasında sıkı bir ilişki vardır. Amerikan Tarih standartlarından birisi olan tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi başlığı altında *“tarihsel düşünmenin belki de hiçbir boyutu, “tarih yazmak” veya “tarih çalışmak” kadar heyecanlı ve geliştirici değildir”* ifadeleri bu durumu açıkça göstermektedir. Bu süreçte öğrenciler öncelikle tarihsel sorgulamayla bir problemi tanımlar, kanıtlara ulaşır ve çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri sağlam bir tarih yorumu yaparak sunarlar. Sunma aşamasında, öğrencilerin yazma becerilerini etkin kullanmaları önemlidir.

Yazma ve eleştirel düşünme arasında yakın bir ilişki vardır. Eleştirel düşünme sentez ve değerlendirme yapma gibi yüksek düşünme becerilerini içine alır. Yazma eleştirel düşünmenin gelişmesine yardım eder. Aktif öğrenme aktif düşünmeyi gerektirir. Yazmak için öğrencinin aktif bir şekilde düşünmesi gerekir. Yazma öğrenciye düşüncelerini ifade etme fırsatı veren önemli bir düşünme aracıdır. İngiltere’nin 1970 yılından sonra tarih eğitiminde yeni modele geçtiği görülmektedir. Bu yeni modelin farklı olmasını yaratan esas nokta öğrencinin pasif bir alıcı değil tarihi düşünen ve yazan, tarih tahayyülüne sahip olacak bir kişi olarak görülmesidir. Eğitim sırasında öğrenciler aktif olacaktır. Bunun için öğrenci, sınıfta öğretmenin anlattığını ezberleyen bir kişi olmaktan çıkarak, oyunlarla, tartışmalarla, eleştirel

değerlendirmelerle; grafikler, haritalar yaparak, değişik kaynaklar kullanarak, “tarih yazarak” aktif öğrenmeyi gerçekleştirecektir (Tekeli, 2007; 103).

Yazma uzmanları tarih yazma ile tarihsel bilincin gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğu görüşünü destekleyen üç iddiayı vurgulamaktadırlar. İlk olarak, yazma uzmanları, yazmanın bir beceri değil en az üç temel işlevden oluşan bir süreç olduğunu iddia etmektedirler. Bu süreç şu aşamaları içermektedir:

1- Ne hakkında yazacağını düşünme.

2-Yazıyı oluşturma. Bu aşama kanıt olarak hangi verilerin kullanılacağını seçme, kullanılan ana fikir ile veriler arasında var olan ilişkileri ayırt etme, mantık doğrultusunda verileri sıralama ve bunları kelimelere dökmeyi içermektedir.

3- İletilmek istenen mesajı mümkün olan en net biçimde ifade etmek için kişinin yazdıklarının uygunluğunu, sıralanışını ve anlamını değerlendirme.

Bu işlemler, sıralı bir biçimde değil, genellikle iç içe ve çoğunlukla eş zamanlı olarak ilerler. Ayrıca belirli amaçlara göre belirli bir bilgi ortamında gerçekleşirler. Dolayısıyla yazma, kalem ve kâğıdı alıp bir şeyler karalamaktan çok, oldukça karmaşık bir süreci gerektirir (Beyer, 1980: 168).

İkinci iddiaya göre yazmak düşünmek demektir. Öğrenciler yazma ile uğraşırken aynı zamanda da düşünmektedirler. Yazma girişimi, çıkarımda bulunma, sınıflandırma, ilgili verileri ilgisizden ayrıştırma, kısımlar ile bütün arasında var olan ilişkileri tanımlama gibi analitik becerileri gerektirir. Ayrıca, kanıtlar ile iddialar arasında, sağlam gerçekler ile çıkarımlar arasında var olan uyumu değerlendirme gibi sentez ve değerlendirme yapma becerilerini içerir (Beyer, 1980: 168).

Yazma uzmanlarının vurguladığı üçüncü iddia ise; bizim yazdıkça öğrenmekte olduğumuzdur. Yani hakkında yazacağımız bilgileri işlemledikçe, yazmakta olduğumuz konu hakkında yeni fikirlere ulaşmamızı sağlayan bağlantıları keşfederiz. Böylece, yazma işlemini bitirdiğimizde bir seminer sunumu, tez yada makale hakkında başlangıçta bildiğimizden daha fazlasını biliyor oluruz. Yazma süreci sonucunda ne bildiğimizi gösteren bir ürün ortaya çıkar. Yazma, düşünme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi W. H. Auden’in “*Ne diyeceğimi görünceye kadar ne düşündüğümü nasıl bilebilirim*” sözü özetlemektedir (Beyer, 1980: 168).

Beyer (1980), bu son durumu şu örnekle açıklamaktadır:

Varsayalım ki bu günkü Afrika hakkında bize şu gerçek ifadeler verilmiş olsun:

- sivil savaşlar var
- bir çok az gelişmiş kaynak
- İngiliz sömürge yönetimi zayıflıyor
- Güney Afrika da ve Rhodesia'da ırksal kanunlar değişiyor
- sıcak
- Komünizm kişilerin kendi kararlarını almasını engelliyor.

Bunların hepsi ne anlama geliyor? sorusuna karşılık bir öğrenci şu özet cümleyi geliştirmiştir:

“Günümüzde Afrika değişmekte olan bir kıtadır”.

Bu öğrenciye göre bu özet cümle yukarıdaki liste de verilen her türlü veri arasında var olan bir ilişkiyi ifade etmektedir. Bu fikri konu cümlesi olarak kullanarak, bu öğrenci şu paragrafı yazar:

“Günümüz Afrikası değişim içinde olan bir kıtadır. İngiliz ya da sömürge yönetimi burada gücünü kaybetmektedir. Sömürgeciler kıtadan ayrıldıkça Rhodesia gibi Afrika ülkelerindeki ırksal ayrım yapan kanunlar değişmektedir. Rhodesia'da sömürge yönetiminin yerini almak isteyen gruplar arasında sivil savaşlar vardır. Afrikanın kendi kaderini tayin etme isreğine bazen Komünizm tarafından müdahale edilmektedir. İçsel ve dışsal etkiler günümüz Afrikasının yönetimlerinde değişimlere yol açmaktadır.” (p.168).

Bu paragraftaki son cümle, konu cümlesinin gelişmiş ve daha da iyileştirilmiş halidir. Burada öğrenci ne söyleyeceğini seçerek, veriler arasında bağlantılar kurarak ve kanıtları yapılan yorumlar ile bağlantılandırarak konu hakkında yeni fikirler geliştirmiştir. Yani yazarken öğrenmiştir.

Araştırmalar genellikle “yazarak öğrenme”(writing to learn) ve “öğrenerek yazma”(learn to writing) şeklinde iki yazma amacı üzerinde durmaktadırlar. Yazarak öğrenme, öğrencinin problem çözme becerilerini, düşünme sürecini ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmasını sağlar. Öğrenci pasiflikten kurtularak aktif bir biçimde işe koyulur. Ayrıca sınıfı öğretmen merkezli olmaktan çıkararak öğrenci merkezli olmasını sağlar. Diğer bir faydası da bilgi hatırlamayı gerektirdiği için öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmalarını ve eleştirel düşüncelerini gerektirir (Gammill, 2006: 755). Yazma ve tarihsel bilgi arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrencilerin günlük ödev, makale, araştırma raporu ve diğer ödevleri yazabilmesi için

bilgiyi bilmesi gerekir. “*Yazarak öğrenme*” (writing to learn), okuma anlamalarının oluşturulmasında da önemli bir araçtır. Counsell (1997), öğrencilerin metin yazmadan önce kavramsal bilgiyi anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Tarih öğretiminin bir amacı da öğrencilere tarihçi gibi düşünme konularında yardımcı olmaktır. Tarihçiler sadece geçmişte ne olduğunu kaydetmezler, farklı sosyal değerler ve bakış açılarından olayları açıklarlar ve yorumlarlar (Oliveira, 2006: 10). Husbands (1996: 101), 1970’den beri tarih öğretmenlerinin sınıflarında öğrencilerin tarihçi becerilerini geliştirmek için etkinlikler yaptıklarını belirtmektedir. Bunun anlamı öğrencilerin sınıf etkinliklerinde tarihçilerin yaptıkları gibi, verilen bir araştırma ya da konu etrafında bilgileri toplamaları, süreçlendirmeleri, analiz ve sentez yapmalarını sağlamaktır. Akademik tarih yazımı sürecinde yürütülen bir tarih çalışmasında izlenen yol ile okul öğrencilerinin yürüttüğü benzer bir araştırmada izlenen yol birbirlerinin tekrarıdır (Husband, 1996). Tarih dersinde öğrencilerin geçirmiş oldukları yazma süreci, tarihin kendisinin maruz kaldığı yazma sürecinin bir minyatürü olarak nitelendirilebilir (Beyer, 1980: 167).

Öğrencilerin tarihçiler gibi davranmalarının istenmesinin sebebi onların sadece uzmanları taklit etmesi değil, farklı kaynaklardaki bilgiler ile ön bilgilerini, yorumlarını ya da açıklamalarını desteklemek için bir araya getirerek yazma işlevini yapmalarını, böylece daha “yapıcı bir aktivite” ile meşgul olmalarını sağlamaktır. Birçok öğrenci tarihsel anlatımları geçmişte olmuş olan olayları tanımlayan hikâyeler olarak görmektedirler. Bir başka deyişle, öğrenciler tarihi öğrenmekte kullandığı ana kaynak olan tarih ders kitaplarından hareketle tarihi, olguların isimlerin ve olayların kronolojik olarak sıralanması olarak görmektedir. Diğer taraftan ise, tarihçiler ise tarih geçmiş olayları, zaman içerisinde değişikliklere yol açan durumları mevcut kanıtlarla açıklayan bir tartışmanın analizi olarak görmektedirler. Tarihçiler kendi açıklamalarını ya da yorumlamalarını desteklemek için çeşitli kaynaklardan edindikleri bilgiler ile önceki bilgilerini bir araya getirerek “daha yapıcı etkinliklerle” meşgul olurlar. Bu şekilde tarihçiler “bilgi aktarıcı/dönüştürücü (knowledge transformers) olurken, öğrenciler daha çok okuduklarını aktarmak için yazmayı kullanan “bilgi anlatıcılarıdır (knowledge tellers)” (Wiley and Voss, 1996: 63–64). Bu yüzden, öğrencilere yazma esnasında meşgul oldukları yapılandırmacı aktivite ya da bilgi aktarımı miktarı açısından tarihçilere benzeyecekleri bir ortam yaratılması gerekmektedir. Ayrıca, bilgi aktarımı bilgi anlatımından daha derin ve yoğun bilgi işleme gerektirdiği için, bu türden ortamlar daha iyi öğrenme ve anlama ile sonuçlanacaktır.

Öğrenciler tarih dersinde konu ile ilgili bir metin yazarken akademik bir tarihçinin tarihi araştırma metotlarını kullanmak zorundadır. 1970’ler de İngiltere’de okul düzeyinde ki tarih öğretiminde var olan sorunları çözme, öğretime yeni bir yaklaşım ve metod getirme iddiasında bir proje olan Okul Tarih Projesi (School History Project) ile “sorgulama temelli tarih öğretimi” yaklaşımı geliştirilmiştir. Sorgulama temelli tarih öğretimi anlayışı bilginin öğrenen tarafından oluşturulmasını öngörüyordu. Bu proje ile öğrencileri öğrenme sürecinde küçük birer tarihçi gibi görülmekteydi. Disipliner anlayış ve uzmanlığın metodolojik çerçevesinin öğrenciye tanıtılması “Yeni Tarih” olarak da adlandırılan anlayışın en önemli hareket noktasıydı. Bu anlayış ile tarih öğretiminde tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılması ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulması vurgulanmıştır. Buna göre küçük birer tarihçi rolüne sokulan öğrenci, arka plan bilgisiyle konu ile ilgili varolan bilgileri tanıyor, tıpkı tarihçiler gibi kaynaklar üzerinde çalışıyor ve yine tarihçi rolü içerisinde kişisel yorumunu/bakış açısını ortaya koyuyordu. Bu öğrenci merkezli yaklaşım ile öğrenci “yapabiliyor olma” duygusu ile tanışıyor, kişisel yaklaşımları, değer yargıları ve tavır alışlarının farkına varıyor ve bu farkındalığı seslendiriyordu (Kabapınar, 2006: 10–11).

Tarih dersinde öğrenciler kendi tarihsel metinlerini oluştururken küçük birer tarihçi gibi çalışacaktır. Greene’de (1994: 166), öğrencilerin, tarihçilerin değer verdiği akıl yürütme tarzıyla problemler çözmeyi ve tarihsel anlatılar yazmayı öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Paykoç’a (1991: 34) göre, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar bütün eğitim basamaklarındaki eğitim programlarında yer verilen tarih öğretiminin öğrencilere tarihsel duyarlılık, bilimsel yaklaşım, tarihçiler gibi çalışma, kronolojiyi bilme, değişim ve süreklilik gibi kavramları kazandırması gerekir. Öğrencilerde tarihsel anlamayı gerçekleştirmek için onlara bilginin yanı sıra bir tarihçinin tarihçi olabilmek için geçtiği aşamalarda, sadeleştirilmiş ve basitleştirilmiş bir şekilde verilmelidir. Böylece öğrencilere tarihçi gibi düşünme konusunda yardımcı olunacaktır. Breihan’a göre, özellikle üniversitede tarih dersleri öğrencilere tarihçinin tam olarak ne yaptığını göstermelidir. Yani öğrenci ile tarihçi dünyası tanıştırılmalıdır (Walvoord and Breihan, 1990: 109). Reber (1990), tarihçi gibi düşünmenin bireylere nasıl öğretileceği şeklinde bir problemin olduğunu belirtmektedir. Tarihsel düşünmek için, objektif bir biçimde öğrenci kanıt toplamalı ve değerlendirmeli, bir zaman perspektifi içerisinde olayların neden ve sonuçlarını ilişkilendirmelidir. Tarihsel düşünme, tanımlama, açıklama, analiz

etme, farklı kültür ve zaman içerisindeki karmaşık nedenler serisinin ağırlığını belirleme becerilerini gerektirir. Pek çok öğrenci, tarihçiler gibi düşünmeyi geleneksel araştırma derslerinde ders kitaplarını, tartışmaları ve yazma ödevlerini kullanarak öğrenirler.

Baltacıoğlu'na (1935: 183) göre, tarih eğitimi vermek demek, tarihçi kişiliğini öğrenciye aşlamak ya da tarihçi kafası denilen bilimsel kafanın acemi bireylerde ilkel bir şekilde de olsun oluşturulmasıdır. Okuldaki tarih çalışmaları buna bir alıştırmaya ve giriştir. Tarih öğretiminde önemli olan yetkin tarihçiler yetiştirmek değil, çocukları tarihçiliğe, yani tarihçinin kişiliğine girerek, yaşayarak, anlamaya alıştırmaktır. Baltacıoğlu'na (1935: 182; 1942: 246) göre; öğrenci, tarihçi “gibi” çalıştırılmalıdır. Buradaki “gibi”den kasıt tarihçi türünden, tarihçi yolunda, tarihçinin yöntemleriyle, tarihçinin şahsi faaliyet tarzıdır. Amaç, tarihçi yapmak değildir. Fakat bilime, bilimsel etkinliklere başlatmak, alıştırmak, bilim yoluna koymaktır. Öğrenci tarihçi olmayacak, ama tarihçinkine benzer bir takım işler yapacaktır. Bu bağlamda, öncelikle tarihin yapısı ve tarihçinin çalışma yöntemi tespit edilmelidir. Okulda ne yapılması gerektiğine bu inceleme yol gösterecektir. Baltacıoğlu (1930: 101–102); bunları şöyle sıralamaktadır:

1. Tarihçinin inceleme sahası toplumsal kurumlardır. O halde, öğretimin hedefi bütün toplumsal kurumlar olmalıdır.
2. Tarihçi; arşiv, kütüphane, masa, fiş kutusundan oluşan bir çevreye sahiptir. Öğrencinin tarih derslerinde etkinliği için, okulda bir tarih salonu yapılarak, böyle bir çevre oluşturulmalıdır.
3. Tarihçi, geçmişini incelemede bir takım tekniklere sahiptir. Öğrenci de bu tür inceleme alışkanlığı oluşturulmalıdır. Öğrenci, bir belgenin, kitabe veya sikkenin nasıl incelendiği ve karşılaştırıldığı ile uğraştırılmalıdır.

Tarihçi, yazar, çizer, bulduklarının sentezini yapar. Öğrenciye de bulduklarını bu şekilde ifade etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bir meslek adamı olarak tarihçi tarihsel gerçeklere ulaşmak için gözlem, belgeleme, şüphe ve sentez gibi teknikleri kullanmaktadır. Bunlara tarihin yöntemleri denir. Öğrencinin, kendi tarihî deneyimini gerçekleştirmesi için öncelikle tarih belgelerinden oluşan bir tarih odası veya tarih müzesi oluşturulmalıdır. Tarih odası, tarihçilerin düşünce hayatına uygun olan bütün fiziki, sosyal şartları taşımalıdır. Sandalyeleri, masaları, resim ve harita tezgâhları olmalıdır. Kitap, not, fiş biriktirmeye mahsus dolaplar olmalıdır. Bu odaya tarih

araştırmalarına uygun her türlü malzeme ve belge toplanmalıdır. Bunlar, dergilerden kesilmiş tarih ile ilgili yazılar ve resimler, tarih kitapları, arkeolojik kalıntılar, coğrafi ve tarihî haritalar, büyük adamların resimleri, mukayese cetvelleri, grafikler, şemalar, zaman şeritleri, kopyalar, projeksiyon klişeleridir. Tarih odasında öğrencinin tarih tekniğine alışması sağlanmalıdır. Okullarda tarih odasının oluşturulmasından sonra öğrencinin, tarih metodolojisini istediği şekilde çalışması sağlanır. Bu durumda öğrenci henüz uzman olmadığı için öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır. Bir tarihçi kendi başına çalışabilir. Hâlbuki öğrenci kendi başına çalışamaz (Ata, 2000). Ancak özellikle Prof. G.R. Elton’ ve onunla aynı görüşte olanların iddialarına göre çocukların araştırmacı bir tarihçi olacakmış gibi eğitim almalarına gerek yoktur (Fines, 1994: 124).

Tarih derslerinde beceri öğretimine yer verilmektedir. İngiltere Müfredat programında tarih için tanımlanan ve öğrencilerin elde etmesi ve geliştirmesi beklenen çeşitli beceriler vardır. Bunlardan bir tanesi “Düzenleme ve İletişim (organising and communicating)” becerisi alt başlığında bulunan yazma becerisidir. Programda “yazma-anlatı ya da diğer kurgu olmayan türler, örneğin, tanımlamalar (descriptions), kronolojik anlatılar (recounts), açıklamalar (explanations), prosedürle ilgili metinler ve tartışma” ifadeleri bulunmaktadır (Hughes, Cox, Goddard, 2000: 22)

Stradling (2003: 81), tarihsel bilgilerin yanı sıra analitik beceriler kazandırmaya çalışan bir tarih öğretimi yaklaşımının, öğrencilere kazandırmayı amaç edineceği becerileri ve nitelikleri şöyle sıralamıştır.

1. Konuyla ilgili soruları formüle edebilmek
2. Bir tarihsel meseleyi ya da sorunu incelemek ve olası sorgulama yollarını önermek,
3. Potansiyel bilgi kaynaklarını inceleyip, birincil ve ikincil kaynakları ayırt edebilmek.
4. Bu kaynakları perspektif, tarafsızlık, doğruluk, güvenilirlik açısından değerlendirebilmek.
5. Eldeki bulguları yorumlamada kendi perspektifinin, tarafsızlığının, önyargılarının farkında olmak ve bunları dikkate almak.
6. Kendi sorularına cevap ararken, ilgili bilgileri belirlemek için kaynaklardan yararlanmak.
7. Belirli bir olayla ya da durumla ilgili bilgileri düzene koyup sıralamak yani daha önce ve daha sonra neler olduğunu, aynı dönemde başka neler olduğunu tespit etmek.

8. Öğrenilen bilgileri aynı dönem hakkında önce bilinenler ile, paralel olaylarla ve başka unsurlarla ilişkilendirerek bir bağlama oturtmak.
9. Eldeki kaynak malzemeyi nedenler açısından taramak ve saptanan nedenleri önemlerine göre sıraya koymak.
10. Neler olup bittiğine ve bunların niçin olduğuna ilişkin sonuçlara varmak ve sonuçların gerekçelerini ortaya koymak
- 11. Bu analize dayanan açık ve mantıklı bir anlatıyı sözlü ya da yazılı olarak hazırlamak.**

Öğrencilerin olayları ve zamanları ezberlemesinden ziyade temayı, konuları, fikirleri olayları, cümle yapılarını eleştirel analiz etmeleri ve yorumlayabilmelerine yardım etmek tarih öğretiminin diğer bir amacıdır. Tarih dersinde de öğrencilerden belli bir konu üzerinde bir pozisyon yüklenerek çoklu bir perspektifle konuyu işlemeleri, yorumlamayı artırmaları ve yazma aracılığı ile ne anladıklarını göstermeleri beklenir. Öğrencilerin derslerde yazma becerilerini kullanmaları bu amaçların gerçekleştirilmesine yardım edecektir(De Oliveira, 2006).

Öğrenciler genellikle tarih çalışmasından olguları ezberlemeyi ve olayları kronolojik olarak sıralamayı anlamaktadırlar. VanSledright'in (1997) belirttiğine göre Birleşmiş Milletler Tarih programı ulusal standartları (National Standards for United States History) bir ders kitabından bilgileri ezberlemek ve hatırlamaktan ziyade öğrencilerin tarihsel konuları ve problemleri kavramak için tarihsel bilgileri araştırma, analiz etme ve yorumlamalarını gerekli kılmaktadır (De Oliveira, 2006: 14).

Gustavson'a (1977) göre de, yazma bir öğrenme aracıdır. Ona göre öğrenciler ilk zamanlar yazmaya hazırlanırken genellikle "iyi" ve "kötü" arasındaki mücadele açısından geçmiş olayların hikâyesinden oluşan basit bir anlatı oluşturmaktadırlar. Daha sonra tarih çalışmalarına yoğunlaştıkça nedenselliğin, değişimin arkasındaki sebeplerin üzerinde durarak geçmiş zamanı ve açıklayıcılığın kavramsal yapısını geliştiriyorlar ve daha analitik yazılar yazıyorlar (Beyer, 1980: 168). Öğrencilerin tarihsel bir metin yazmaları için öncelikle konu hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Yazma uzmanlarının belirttiği gibi yazma bir süreçtir ve öğrencilerin ne yazacakları hakkında düşünmelerini, kanıt olarak kullanmak için bilgiyi seçmelerini, anlamlı ve açık bir mesaj vermek için anlamlı bir biçimde bilgileri düzenlemelerini gerektirir. Yazma bir düşünmedir. Öğrencilere sınıflandırma, sonuç çıkarma, yazarak fikirler

etrafında bilgileri organize etmelerini, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etmeyi ve bilgiler arasındaki ilişkileri tanımlamalarını sağlar (Drake ve Nelson, 2005: 191).

Üstelik yazma üstbilgi (metacognition) kavramı ile de yakından ilişkilidir. Üstbilgi bireyin kendi bilişsel süreçlerinden haberdar olması, kendi yeteneklerini düzenleyebilmesi, değerlendirebilmesi ve düşüncelerini gözleyebilmesi ile ilgili bilgileri olarak tanımlanabilir. Bilişbilgisi iki temel özelliği içerir. Bunlar:

1. Öğrenen neyi çok iyi bilip bilmediğinin ve neyi öğreneceğinin bilgisine sahiptir.
2. Öğrenen, bir materyalin okunması ya da çalışılması sırasında öğrenmenin doğasına uygun olarak öğrenmek ve anlamak için ne gerektiğini bilir (Görgen, 1997: 13).

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için hemen geribildirim (feedback) verildiği sık uygulama imkânları sağlanmalıdır. Başka bir deyişle, yazmanın ve öğrenmenin kalitesini geliştirmek için öğrenciler şunları yapmalıdır: (1) bir yada iki kez yazmak yerine yazma dersinde çok fazla yazma yapmak; (2) kısa olan – bir paragraf yada bir yada iki sayfa – tekrar tekrar gözden geçirilip geliştirilen yazma yapmak; ve (3) yazmış oldukları şeyler hakkında hemen geribildirim almak (Beyer, 1980: 171).

Yazma kalitesini artırmak için öğrencilerin aşama aşama birçok metin yazması sağlanmalıdır. Tarih sınıfında sıklıkla yazma öğrencilerin yüksek düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat verdiği için yazma konusunda öğrencilerin teşvik edilmeleri gerekir (Sundberg, 2006: 2). Gustavson (1977), tarih metinleri hazırlamada, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin geleneksel olarak daha ziyade iyi ile kötü arasında meydana gelen mücadele bağlamında sunulmuş olan geçmiş olayların basit anlatımını, hikâyeleri ya da görselleştirmelerini yarattıklarını belirtmiştir. Tarih ile daha fazla içli dışlı oldukça öğrenciler hala çok sofistike olmasa da daha “büyük bir fikrin zaferi” yada “zayıflama ve çökme” gibi tematik açıklamalar biçiminde yazılarını organize etmeye başlamaktadırlar. Daha sonra, onlar özellikle değişime (genellikle kökenler, büyüme, devamlılık ve kesilme bağlamında kavramlaştırılır) ve değişimin ardında yatan sebeplere, yani çoklu nedensellik, odaklanan daha temel tarihsel kavramlar bağlamında yazmaya başlamaktadırlar. Son olarak, öğrenciler derin bir biçimde tarih çalışmaya kendilerini verdiklerinde tarihsel olayların daha gelişmiş kavramsal analizlerini yapmaya ve kompleks felsefi tezlerden elde edilen analizler ile uğraşmaya başlamaktadırlar. Gustavson bu entelektüel ilerlemeyi tarihsel metin yazmanın gelişimi ile paralel olarak görmektedir, öyle ki yazma eski zamanının tarihçilerinin yapmış oldukları anlatımların

orta çağ ya da romantik dönem açıklamalarından çağdaş profesyonel tarihçiliğin daha gelişmiş analizlerine vurgu yapmaya doğru ilerlemektedir (Beyer, 1980: 169).

Ancak, hikâye anlatmaktan kapsamlı analizlere geçiş yani tarihsel yazmanın gelişimi, öğrencilerin tarihsel düşünmeyi öğrenmelerine de büyük katkılar sağlamaktadır. Ayrıca bu süreç öğrencilerde tarihsel bilinci geliştirirler. “Tarih bilinci” kavramı konusunda tarihçiler arasında bir fikir birliği olmasa da, tarih bilinci, çağdaş bir olguyu bir zaman perspektifinde görme eğiliminden daha fazla bir anlam ifade etmektedir (Beyer, 1980: 169). Jeissmann ve Rüsen’e göre, tarih bilincine sahip olmak, geçmişin yorumu, şimdinin algısı ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında bağlantı kurmayı gerçekleştirebilmektir (Tekeli, 2007: 105). Tarih eğitiminin nihaî amacı, tarih bilincinin geliştirilmesidir. Ata’ya (2002: 81) göre, tarih bilinci, bir yanda tarihsel bilgi, öngörü, beceriler ve tutumların ortaya çıktığı öğrenme süreci vasıtasıyla, öte yandan tarihsel ve şimdiki gerçeklik arasındaki sürekli diyalog ile gelişir. Gustavson (1977) tarih bilincinin net bir tanımını sunmamış olsa da, “kişinin kendi ortamından çıkıp geçmişte seyahat etmesi” ne benzetmektedir. Bu biçimde algılandığında, tarih bilinci en azından iki temel boyuta sahip gibi gözükmemektedir. Bunlardan ilki, bu kavram, olaylar arasında var olan zaman boşluğunun büyüklüğü ile ilgili hissiyatı, belirli bir tarihsel olay ya da olgunun içinde gerçekleştiği bağlam için sahip olunan bir duyuyu ve olayın içinde geçtiği zaman içinde görülmesinin lezzetinin kavranmasından oluşan geçici bir perspektife sahiptir. İkincisi ise, tarih bilinci bir dönem ya da olay içindeki karşılıklı etkileşimleri açıklar. Bu geçmiş bir dönemi anlaşılır kılan değişkenler arasında var olan bağlantıları bulmamızı ya da çıkarmamızı mümkün kılan insanlar, değişim, güdüleyici güçler ve benzeri şeyler ile ilgili kavramlar ve önermeler ile ilgili bilgileri içerir. Anlatımdan analize doğru yazmanın çeşitli safhaları boyunca hareket ederek, öğrenciler geçmiş zamanların ve tarih bilincinin özünü oluşturan açıklamanın kavramsal yapılarının bir anlayışını geliştirebilirler (Beyer, 1980: 169). Tarihsel yazma sanatının mükemmelleştirilmesi direk olarak bireylerin yazma yetilerini geliştirme biçimleri ile örtüşmekte gibi gözükmemektedir.

Yazma bilişsel bir süreçtir ve süreç olarak yazma pratik ve yapıcı geri bildirim (feedback) ile şekillenen bir öğrenme becerisidir. Geribildirim not verme ile karıştırılmamalıdır. Geri bildirimde bulunmanın ana amacı öğrencilere yazmış oldukları şeyleri yeniden düşünme, netleştirme, yeni fikirler ve argümanlar yaratma, ve yeni veriler ortaya koyma konusunda yardımcı olmaktır. Öğrenci, kendisine verilen geri bildirim ile eksik ya da hatalı yaptığı şeyleri düzeltme yoluna gitmelidir. Geri bildirim sözlü olarak

ya da öğrenci metinleri üzerine notlar düşülerek verilebilir. Ayrıca geri bildirimde bulunma bireysel olabileceği gibi toplu biçimde de olabilir. Öğrencilerin tarihsel metinlerinde genellikle yaptıkları yanlışlıklar belirlenerek, bunların nasıl düzeltilebileceği sınıfça tartışılabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi metinlerini veya arkadaşlarının yazdıkları metinleri tartışmalarına fırsat verilmelidir. Kendi başlarına özel olarak metinleri tartışma ve tartışma sonrasında onları yeniden yazma fırsatının verilmesi öğrencileri yazdıklarını düşünme konusunda cesaretlendirir, yaptıkları yanlışlıkları daha yakından görmelerini sağlar ve gelişim için çaba sarf etmeye zorlar (Keightley, 1979: 172). Geri bildirim, ister arkadaşlar isterse öğretmen tarafından verilsin özellikle pozitif teyit verildiğinde, ifadeler öğrenci ile öğretmen arasında diyalog başlatmak için hükümlerden daha ziyade soru biçiminde ortaya konulduğunda, yapılan yorumlar ve sorular kısa ve öz olduğunda, yapılan kritik sınırlı sayıda hata üzerine yapıldığında ve her türlü gramer hatasına dikkat çekilmediğinde faydalıdır (Beyer, 1980: 171). Ayrıca geri bildirim de öğrencilere iyi yazma örneklerini göstermek, diğer öğrenciler tarafından yazılmış ya da konu ile alakalı olarak yayınlanmış olan makalelerden örnekler vermek öğrencilerin kendi yaptıkları hataları görmelerini sağlar. Leinhardt (2000: 241), taafından yapılan çalışmada öğretmen tarafından verilen sözlü ve yazılı geribildirim öğrencinin tarih yazmayı öğrenmesi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Genellikle tarih derslerinde öğrencilerin yazma görevleri ders kitabı bölümlerinin sonunda bulunan soruları cevaplamaktır. Çok nadirde olsa araştırma ödevleri verilmektedir (Clark, 2007: 4). Öğrenciler için oldukça geniş öğrenme fırsatları sunan yazılı yoklamalar, kütüphane araştırma kâğıtları, kitap incelemesi metinleri gibi yazılı çalışmalar tarih sınıfında merkez noktadadırlar (Lehning, 1993: 339). Tarih derslerinde yer verilen yazma çalışmalarını genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz:

1- Araştırma Kâğıtları: Öğrencilerin bir konu ile birincil/ikincil kaynakları kullanarak araştırma yapması ve araştırma sonucunda bir rapor hazırlamalarını içermektedir.

2- Cevap (Response) kâğıtları: Öğrencilerin, okuduklarını, ders ile alakalı izledikleri filmleri, videoları, ders temalarını tartışmalarını ve değerlendirmelerini içerir.

3- Sınav Kâğıtları: Tarih derslerinde kullanılan en yaygın yazma çalışması sınav kâğıtlarıdır.

4-Kitap incelemesi: Öğrencilere tarihi bir kaynak ya da tarihsel bir roman verilerek kitap hakkında bir değerlendirme yazmaları istenir.

5-Doküman Kritiği: Öğrencilere doküman verilerek öğrencilerin bu materyalin kritiğini yapması ve bunu kullanarak bir metin yazması istenir (Mabbett, 2007: 132; Drake and Nelson, 2005).

Amerikan Tarih Birliği (AHA), ödevlerin tarih sınıfının önemli bir parçası olduğunu, çünkü öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiğini belirtmiştir (Sundberg, 2006). Yazılı ödevler öğrencilerin tarihsel materyalin içeriğini anlamalarını ve hatırd tutmalarını sağlar.

Tarih sınıflarında yazma, öğretme ve öğrenme aracı olmanın yanı sıra etkili bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Sundberg, 2005: 23). Tarih derslerinde yapılan tamamlayıcı (summatif) yani öğretim sonucunda öğrencinin ulaştığı en son düzeyi belirlemek amacı ile veri sağlamak için yapılan değerlendirmeler, öğretmene öğrencinin ulaştığı en son bilgi düzeyini gösterir. Tamamlayıcı değerlendirme, eğitim öğretim sürecinin, programın veya bir dersin sonunda başta belirlenen kazanımlarının kazanılıp kazanılmadığını veya kazanıldıysa ne oranda kazanıldığını belirlemek ya da verilen eğitimin amacına ulaşma derecesini anlamak amacıyla yapılır. Dolayısıyla bu tür değerlendirmelerde, bir öğrenci hakkında başarılı ya da başarısız diye kararlar verilebilir. Bu tür değerlendirmede kullanılacak veriler, bir dersin bütününe içerecek biçimde dersin bitiminde (genel sınav) ya da birkaç üniteyi kapsayacak biçimde öğretim dönemi içinde (ara sınav) uygulanan testlerden elde edilir.

Summatif değerlendirmeler genellikle dönem içerisinde iki ya da üç kez yapılmalıdır. Tarih derslerinde summatif değerlendirmeler yapmak için sınavlarda; uzun cevaplı (essey) soru, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış soruları; tamamlama (boşluk doldurma) soruları kullanılmaktadır. Yenilenen programa göre yazılmış tarih ders kitaplarında (Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf, 2008; Tarih Lise 2, 2007, Liseler İçin Osmanlı Tarihi, 2005; Liseler İçin Genel Türk Tarihi, 2006, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, 2007) ünitelerin içerisinde ya da her ünitenin sonunda bu tür soru örneklerine yer verilmiştir.

Tarih derslerinde yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracı olan uzun cevaplı sınavlar, yazılı yoklama olarak da bilinmektedir. Bireylerin yazılı anlatım becerilerini ölçmenin en uygun yolu yazılı yoklamadır. Kısa cevap gerektiren yoklama ise, cevabı bir kelime, bir ibare, bir rakam, bir tarih ya da en fazla bir cümle gerektiren sorulardan oluşur. Bu tür sorular hatırlama gücünü ölçen ve şans başarısına hemen hiç yer vermeyen soru tipidir. Yoklanacak konular arasında önemli terimler, tarihler, sayılar, ibareler yoğun olarak yer alıyorsa ve bunların öğrenci tarafından bilinip bilinmediğini

ölçmek önem taşıyorsa bu teknik kullanılır. Bu tür testler ile hatırlama yeteneği ölçüldüğünden “prensiplerin yeni durumlara uygulanması”, “sebe-sonuç ilişkileri” ve “tanıma yeteneği” gibi özellikler ölçülememiğinden (Yılmaz, 1997: 81) tarih sınavlarında bu tip sorulara yer verilmesi, öğrencilerin sadece temel olguları, kişileri, olayları, tarihleri ve yerleri hatırlayıp hatırlamadığını ölçecek, öğrencilerin tarihsel anlamalarını göstermelerini, karmaşık zihinsel düşünme becerilerini uygulamalarını, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme becerilerini kullanmalarını engelleyecektir. Klasik sınavlarda gerekli olan bilgi birikimini artırmak için kısa ve somut bilgilere dayalı testler çok faydalı (Nichol, 1996: 100) olduğu için tarih derslerinde bu tür sorulara yer verilebilir. Tarih eğitimi ile ilgili eğitimsel araştırmalar göstermektedir ki öğrenciler isimleri, zamanları ve tarihleri sadece tek bir kaynaktan yani ders kitabından yararlanarak hatırlıyorlar. Daha da kötüsü çoktan seçmeli sınavlara tabi tutuldukları için öğrenciler sadece “bilgi” açısından ölçülmektedirler (Miller, 2007: 4). Özellikle kalabalık sınıflarda çoktan seçmeli testlerle, kısa cevap gerektiren sorular kullanılmaktadır. Kısa cevap gerektiren yoklama, öğretmenin, tarih dersinde işlenen konular ile ilgili olarak öğrencilerin ne bildiğini ya da ne bilmediğini anlamasını sağlar. Ancak bu tür sınavlar öğrencilerin yüksek düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirmez. Uzun cevaplı metinler daha analitik yazılardır. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek bilişsel bir süreç ile meşgul olmaları konusunda cesaretlendirir (Sundberg, 2006).

Tarih derslerinde özellikle şekillendirici (formatif) yani bir eğitim öğretim süreci veya bir program devam ederken süreç içinde yapılan değerlendirmelere yer verilmesi tavsiye edilmektedir (Husbands, 1996: 119; Phillips, 2003: 112). Çünkü, böylece öğretmen, öğrencilerin işlenilen konuyu anlayıp anlamadıklarını tespit edecek ve akabinde diğer bir konuya geçebilecektir. Öte yandan öğrencilere her sınav sonrası geri bildirim verilerek öğrencilerin konuları daha derin anlamaları sağlanabilir. Özellikle sınıf mevcudunun çok olduğu sınıflarda genellikle çoktan seçmeli testler ya da kısa ve spesifik cevap gerektiren sorular ile öğrencilerden kısa bir süre içerisinde yazılar yazmaları istenmektedir. Fakat dakikalık yazma (minute paper) olarak nitelendirilen bu yazılar, uzun metinler yazma kadar öğrenme hedeflerini ve yüksek düşünme becerilerinin kullanılmasını gerçekleştiremez. Uzun metinler genellikle analitik yazma çalışmalarıdır ve öğrencilerin materyalleri toplama, değerlendirme ya da yorumlama ve sentez yapmalarını gerektirir. Ancak bu tür yazılı çalışmaları denk bir şekilde

notlandırmak problemlidir. Ayrıca pek çok öğrenci bu becerileri kendi kendine geliştirir (Sundberg, 2005: 65).

Tarih derslerinde, sınav kâğıtları ve dönem ödevleri gibi resmi (formal) olan çalışmaların dışında kalan ve ders içerisinde öğrencilerin bilgilerini ve anlamalarını geliştirecek olan, öğrencilere herhangi bir puanın verilmediği resmi olarak nitelendirmeyen yazma çalışmalarına (informal writing) yer verilmesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Tarih öğretiminin ve öğreniminin en önemli öğrenme araçlarından birisi resmi olmayan yazma çalışmalarıdır. Bu resmi olmayan yazma çalışmaları öğrencilerin bağlantıları keşfetmelerini, tarihsel olaylar hakkında tahminlerde bulunmalarını ve tarihsel anlamalarını geliştirmelerini sağlar. Ayrıca resmi olmayan yazma çalışmaları öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak, böylece öğrenciler yazılarında tarihsel düşüncelerini göstereceklerdir (Bain, 2000: 340). Bu nedenlerle, öğrencilere kendi fikirlerini keşfetmeleri ve yeni bilgiler edinmeleri için yardımcı olmanın bir vasıtası olarak resmi olmayan yazma fırsatları sunulmalıdır (Greene, 1994: 95). Öğrencilere resmi olmayan ödevler verilmesi resmi yazılardan daha çok öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir. Resmi olmayan yazma etkinliklerinde öğrenci puan alma ve doğru biçimi kullanma endişesine kapılmadığı için daha özgür biçimde fikirleri araştırır, metninde kendi görüşlerini ifade eder. Bu süreçte tarih hakkında düşünmeyi öğrenir ve bu daha iyi resmi tarih metni yazmasına yardım eder.

Tarih dersinde resmi olmayan günlük yazma çalışmaları öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişmesine yardım eder. Bunlardan birisi derste aldıkları notları nasıl daha iyi sıraya koyabileceklerini göstermek amacıyla öğrencilerin derste not alma becerilerinin geliştirilmesidir. Tarih sınıflarında öğrenciler not alarak (notetaking) aslında tipik yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Bu çalışmalar hazırlıksız ve kısa yazdıkları ve genellikle puan verilmeyen günlük sıradan işleridir. Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrenme stratejilerini kullanarak, öğrenciler kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak bilinçli öğrenici durumuna gelebilir, öğrenmedeki verimliliği artırabilir, bağımsız öğrenebilme becerisi kazanabilir, isteyerek ve zevk alarak öğrenebilirler (Belet ve Yaşar, 2007: 75). Özellikle öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritası oluşturma tekniklerinin tarih derslerinde kullanılması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde faydalı olacaktır. Özellikle not alma tarih öğretiminde öğrencilerin başarılarının artması konusunda önemli bir rol oynar (Kiriş, 2005). Tarih derslerinde öğrencilerin önemli bilgilerin farkında olmaları ve not almaya değer bilgileri seçmeleri tarihsel anlamalarını (historical understanding) göstermesi

açısından son derece önemlidir (Haydn, Arthur and Hunt, 2000: 253). Ayrıca derste not almak öğrencilerin resmi sınavlara hazırlanmalarında ve sınıf içerisindeki tartışmalara katılmalarını sağlamada önemli rol oynamaktadır (Currin ve Tracy, 2003: 8). Öğretmenin açıklamalarından, tahtadan ya da ders kitabından olduğu gibi kopyalamamaları, kendi kelimelerini kullanarak not almaları sağlanmalıdır.

Minnesota Üniversitesinden Darryl Morris, “Batılı Medeniyetler” dersinde öğrencilerin dersinde not alma ve materyalleri özetlemelerini sağlayarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin 1 ya da 3 kâğıt kullanarak dersin özetini yazmalarını istemektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin bilgilerini daha iyi düzenleyebileceklerini ve dersin ana noktalarını çıkarabileceklerini düşünmektedir. Ayrıca bu tür çalışmaların öğrencileri sınavlara hazırlayacağına inanmaktadır. Yine bu derste öğrencilerin yorumlarını destekleyecek kanıtları kullanmalarına dikkat etmiştir. Öğrencilere ödevler vererek, diğer bir deyişle serbest yazmalarını (freewriting) sağlayarak bir tez geliştirmelerini ve sınavlarda yazacakları konu ile ilgili düşüncelerini sağlamıştır (Currin ve Tracy, 2003: 8).

Ayrıca resmi olmayan yazma etkinlikleri öğrencinin bilgiyi nasıl özetleyebileceğini, okuduklarından nasıl faydalanabileceğini anlamasını sağlar. Bu özel yazmalar öğrencilerin özetleme, analitik ve yorumlayıcı yazılar yazmalarını geliştirmeyi amaçlar. Lehning (1993: 343) bu yazma etkinliklerini sıradan yazmalar (workaday) olarak nitelendirmektedir. Sıradan yazmalar öğrencilerin beş farklı tarihsel yazma deneyimlerinin gelişmesini sağlar. Bunlar: özetleme, analiz, yorumlama, tartışma ve karşıt argümanlarla (counterargument) tartışmadır. Öğrenciler günlük sıradan yazma etkinliklerinde diyalogları, gazete makalelerini, mektupları ve dilekçeleri kullanabilirler. Bu yazılarda önemli olan yazarın net bir pozisyon üstlenmesi ve okuyucu kitlesini belirlemesidir (Lehning, 1993).

Bunların yanı sıra, öğrencilerin resmi olmayan günlük yazıları onların benzerlik ve zıtlık analizini yapmalarını da sağlayacaktır. Örneğin, Haukeness, HIST 1021 dersinde öğrencilerden Xenophon’un Sparta tanımlamaları ile Thucydides’den Pericles’in cenaze töreninde yaptığı konuşmayı okuyarak Atina ve Sparta toplumları arasındaki benzerlikleri ve zıtlıkları yazmalarını istemiştir (Currin ve Tracy, 2003: 10). Bu şekilde örnekler geliştirerek öğrencilerin yazılarında benzerlik ve zıtlıkları ifadelendirmeleri sağlanabilir.

Yine bazı resmi olmayan yazılar öğrencileri hayal güçlerini kullanmaları konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere Ortaçağ insanları ile ilgili metinler okumaları

sağlandıktan sonra kendilerini o dönemde yaşayan birinin yerine koyarak bir metin yazmaları sağlanabilir (Currin ve Tracy, 2003: 10). Öğrencilerin okumalarını ve yazmalarını geliştirmek amacıyla kaynak analizi yapmaları istenebilir. Öğrenciler kaynakları okuyarak düşüncelerini yazabilirler (Currin ve Tracy, 2003: 11). Keightley (1979) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin yazdıkları haftalık ödevleri ile derste öğrendiklerini ve okuduklarını ilişkilendirebildikleri sonucunu elde etmiştir.

Etkili yazma, yazma öncesi etkinlikleri ve yeniden yazma ile yakından ilgilidir. Öğrenci bir ödevde başlamadan önce konu hakkında düşünmelidir. Mutlaka yazmanın amacı belirlenmeli ona göre bir fikir geliştirilmelidir. Beyer (1980: 171), öğrencilerin tarihi öğrenmelerine yardımcı olacak biçimde yazmayı kullanmaları için altı maddelik bir rehber sunmuştur. Bu maddeler şunlardır:

1- Öğrencilerin genel konulardan ziyade değerlendirme içerikli ifadeler içeren belirli önermeler hakkında yazmaları sağlanmalıdır. Daha da iyisi öğrencilere karşılaştıkları materyallerden ya da bilgi parçacıklarından kendi yorumlarını nasıl oluşturacakları öğretilmelidir. Yorumlayıcı ifadeler oluşturabilmek için öğrenciler, çalışacakları konuya odaklanmalı, konu ile alakalı bilgileri toplamalı ya da tanımlamalı, bilgileri gruplar halinde sınıflandırmalı, bilgilerin birbiriyle ilişkilerini bularak, bu ilişkiyi bir cümle içerisinde tanımlamalıdır. Bu cümle konu cümlesi hizmeti verir ve öğrenci konu cümlesinden yola çıkarak makalesini yazar. Bilgileri oluşturmak için öğrenciler çeşitli teknikler kullanabilir. Örneğin bir konu hakkında ön bilgilerinden yola çıkarak ya da çeşitli kaynakları (kitap, doküman, film gibi) tarayarak beyin fırtınası gerçekleştirebilirler. Simülasyon, rol oynama, konferans ya da diğer sunum biçimleri ile de sonuçlarını ortaya koyabilirler. Bu etkinlikler bireysel olarak ya da gruplar halinde sınıfta veya sınıf dışında yapılabilir. Buradaki amaç yazma öncesi öğrencinin konu ve bilgiler ile içli dışlı olmasını sağlamaktır. Bir amacı olan yazılar en iyi sonuçlara götürür.

2- Her türlü yazma ödevi için birden fazla taslak oluşturulması sağlanmalıdır. Öğrencilere en azından iki taslak oluşturabilecekleri kadar süre verilmelidir.

3- Uzun ödevler yerine her biri bir öncekinin üzerine inşa edilen kısa yazma ödevleri verilmelidir. Öğrenciler yazma konusunda deneyimsiz iseler başlangıç aşamasında verilecek en iyi yazma ödevi tek paragraftan oluşan ödevlerdir. Paragraflar tam bir fikrin en küçük birimidirler. Örneğin, Amerika tarihinde öncelikler Amerika devriminin başlıca 2 ya da 3 nedeni hakkında yazmaları istenebilir. Sonra benzer olarak Jacksonian Devriminin nedenleri daha sonrada İç Savaş sonrası dönemdeki endüstri

devrimi hakkında benzer bir ödev yazabilirler. Bu çalışmaların ardından öğrenci devrimsel değişikliklerin Amerikan toplumunu nasıl etkilediği hakkında kısa bir ifade yazabilir ve kısa bir makalede 1960'lı yıllarda gerçekleşen vatandaşlık hakları devriminin ne düzeyde gerçek bir devrim olduğunu açıklayabilir. Bu yaklaşım takip edildiğinde, öğrenciler başlangıçta tanımlayıcı ve anlatı düzeyinde, sonra analitik ya da sentez yapma düzeylerinde yazarlar. Son olarakta daha karmaşık analitik ve değerlendirme düzeyinde metinler üretirler. Son ödevle ise karmaşık bir çözümleme ve değerlendirme yapmaları gerekir (Beyer, 1980: 171).

4- Öğrencilerin yazılarını farklı bakış açılarından farklı okuyucu kitleleri için yazmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler, farklı bakış açılarından konuyu ele aldıklarında kendilerini daha iyi ifade etme ve mantıklı tartışmalar yapma fırsatını elde ederler. Örneğin, öğrenciler Julius Ceasar'ın dönemi hakkında ona karşı komplo düzenleyenlerin bakış açısından yazabilirler. Böylece öğrencilerin hakkında yazdıkları konu ile ilgili bilgileri yeni bir derinlik ve boyut kazanır. Ayrıca farklı bakış açısı ile yazma öğrencinin, yazarın bakış açısının yazıda oynadığı rolü ve bunun kendilerinin bakış açılarını nasıl şekillendirdiğini anlamalarını sağlar (Beyer, 1980: 173). Öğrencilere bir bilgi seti verilerek bu bilgileri kullanarak farklı bakış açılarından konuyu ele almaları sağlanabilir.

Örneğin, Afrika tarihi çalışmakta olan bir öğrenciye söz konusu konu ile ilgili bir bilgi seti sağlandıktan sonra öğrenci belirlenen bir bakış açısından şu şekilde bir metin yazabilir:

“Belki de, gelecekte öğretecek bir Afrika tarihi olacaktır. Fakat şu anda öğretilecek bir Afrika tarihi yok denecek kadar azdır. Olan şey sadece Avrupalıların Afrika'daki tarihleridir. Gerisi büyük oranda karanlık ve karanlık tarihin bir konusu olmaz.”

Daha sonra bu öğrenci aynı konuyu zıt bir bakış açısından şu şekilde yazabilir:

Afrika'nın geçmişi tarihsel açıdan zengindir. Avrupa istilası bir zamanlar Afrika'da gelişmiş olan muhteşem bir medeniyeti yok etmiştir.”

Bu örnektende anlaşılacağı gibi farklı bakış açısından yazılan metinlerde farklı gerçekler vurgulanırken bu gerçeklerin tezat oluşturan yorumlamaları sunulur. Böylece yazdıkları konu hakkında öğrenciler farklı görüşler yaratabilirler. Ayrıca bu şekilde geçmişe bakışlar ve analizler, öğrencilerin aynı bilgileri farklı bir biçimde görmelerini sağlar. Böylece öğrencilerin, yazılı tarihin geçmişin nesnel bir kaydı olmadığını, geçmişin daha ziyade tarihçinin nasıl algıladığının subjektif bir yorumlaması olduğunu

anlamalarına yardımcı olunur. Öğrenciler bir tarihçi tarafından yazılan her metnin onun bir yorumu olduğunu mutlaka anlamalıdır. Tarihçiler sadece ne olduğunu kaydetmezler, farklı sosyal değerler ve bakış açılarından yorumlar ve açıklarlar (Beyer, 1980). Jenkins'in (1997: 23) de belirttiği gibi, aynı olaylardan bahseden iki ayrı tarihçi aynı kaynakları kullansalar bile iki farklı tarih yazımı ortaya çıkarabilirler. Bu da tarihçilerin farklı bakış açısını göstermektedir.

Burada üzerinde durulacak olan diğer bir konuda, tarihi metin yazan öğrencinin farklı okuyucu kitlelerini hedef alması gerektiğidir. Tarihçiler genel okuyucu kitlesine yazarken, öğrenciler genellikle öğretmenlerine yazmaktadırlar. Öğrenciler dersi veren öğretmenin nasıl olsa konuyu bildiğini varsayarak konunun arka plan (background) bilgisini vermeye gerek olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca birçok şeyi söylenmemiş bırakırlar. Ancak konu hakkında daha az bilgili olan ya da konu hakkında farklı bir bakış açısının temsilcisi olan birisine yazmak öğrencilerin düşüncelerini açık, tam ve anlaşılır bir şekilde sunmalarını, ilgili kanıtları düzenlemelerini ve tartışmaları net bir şekilde orataya koymalarını sağlar. Ayrıca farklı okuyucu kitlesine yazmak, öğrencilerin okuyucu kitlesinin dilini kullanmalarını, mesajlarını okuyucu kitlesine ulaştırmak, onları makaleye çekmek için teknik kavramları kullanmaktan kaçınmalarını gerektirir (Beyer, 1980: 175). Tarih sınıfında öğrenciler tarihsel metinlerini öğretmenlerinde başka şu okuyucu gruplarına yazabilirler:

- Birinci ya da ikinci elden kaynağın yazarına
- Çok az bilgi sahibi olan daha genç bir öğrenciye
- Güvenilir bir yetişkine
- Kültür, tarih ve coğrafyayı çok az bilen ve anlayan bir yabancıya
- Bir diyalog içerisinde partner olan bir öğretmene
- Eleştirmen olan bir öğretmene
- Farklı bir bakış açısına sahip olan bir uzmana
- Bir akrana
- Halkın seçilmiş belli bir kısmına
- Geniş halk kitlesine (Husbands, 1996: 100; Drake and Nelson, 2005: 195).

5- Öğrencilerin ödevlerini yeniden yazmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler kısa bir metin ya da paragraf yazdıklarında mutlaka ilk taslakları ile ilgili geribildirim almalıdırlar. Böylece öğrenciler ilk taslaklarını düzeltme yoluna girmelidirler. Örneğin,

tanımlayıcı bir yapıya sahip olması gereken bir ödevi ikna edici bir yapı ile yeniden yazmaları sağlanabilir ya da birkaç konuyu kıyaslamak için verilen bir ödev bu kıyaslamanın sonuçlarını değerlendirecek biçimde genişletilebilir. Ayrıca aynı konuyu farklı perspektiflerden ele alarak yazmak öğrencilerin tarihsel bilgilerini derinleştirmesini, tarihsel malzemeleri anlamlandırmak için daha analitik araçlar geliştirmelerini ve tarih bilinçlerinin artmasını sağlar.

6- İçerik çalışmasını artırmak için yazma kullanılmalıdır. Öğrenci yazdıkça hipotezini destekleyecek ya da yalanlayacak kanıtları araştırır ve daha sonra yeni hipotezler geliştirerek onları düzenler. Bu biçimde yazma tarafından yaratılan bir fikir ilave bilgileri ortaya çıkarmak için ve öğrencinin öğrenmesini motive etmek için bir araç hizmeti görebilir.

Ayrıca öğrencilerin sınıf dışı ödevleri onların bir konuyu düşünmelerini ve iyi anlamalarını sağladığından sınıf içerisindeki tartışmalarda pozisyonlarını ifade etmelerini mümkün kılar (Beyer, 1980:173).

Öğrenciler tarih dersinde konu ile ilgili bir metin yazarken akademik bir tarihçinin tarihi araştırma yöntemlerini kullanmak zorundadır. Tarih dersinde öğrencilerin yazacakları konu ile ilgili yeterli araştırma yapma, daha sonra ulaştıkları bilgileri analiz etme, yorumlama ve tartışmaları etkili bir metin oluşturma konusunda uygulayacakları basamaklardır (Husbands, 1996: 114). Öğrenciler yazdıklarının amacının ne olduğunu bilmek zorundadırlar. Aynı şekilde onların ortaya koydukları metinlerden yargılarının ne olduğu açıkça anlaşılmalıdır.

Beyer'in (1980) de belirttiği gibi öğrencilerin yazılarını farklı bakış açılarından farklı okuyucu kitleleri için yazmaları tarihsel bir metin yazmanın ana unsurlarıdır. Tarih öğretiminde, empati becerisinin, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin, tarihsel düşgücünü geliştirmenin ilk adımı, herhangi bir olay, karar, kişi ya da kurumu farklı bakış açılarından değerlendirebilmektir (Köksal, 2005: 116).

Yazmaya başlamadan önce mutlaka yazılacak metnin ana hatları belirlenmelidir. Öğrencilerin tarihsel bir çalışma yaparken takip ettikleri süreç şu şekildedir:

- Araştırma: Görev analizi, bilgi toplamak (bilimsel araştırmalar, dergiler, günlükler, notlar)
- Değerlendirme: Toplanan bilgilerin muhtemel yorumlarını düşünme
- Bilgileri temizlemek, düzenlemek, eklemek
- Soruları iyi anlamak

- Soruların cevapları içerisinde akademik bir tartışma oluşturmak
- Yazma ve sonuç (Kanıt temelli kişi yargılarına ulaşmak ve varılan yargıları doğrulamak)
- Sunma (Abbott, 1996: 75; Lehning, 1993: 67).

Husbands (1996: 115), tarihsel yazma sürecini bilgi toplama, bilgiyi yorumlama, bilgileri düzenleme, sonuç çıkarma ve sonuçları rapor, kompozisyon, mektup, diyalog, poster ve kart şeklinde sunma olarak belirtmektedir.

Yazmaya başlamadan önce taslak oluşturma ve daha sonrada yazdıklarını gözden geçirme yazma sürecinin kritik aşamalarıdır. Örnek bulmak, bilgileri düzenlemek ve toplanan bilgileri ifadelendirmenin yollarını bulmak için öğrenciler “Kavramsal planlar”(conceptual plans) çerçevesinde fikirlerini şekillendirebilirler. Kavramsal planlar; beyin fırtınası (brainstorming), kutular (boxes), lehte ve aleyhte olanlar (pros and cons), akış kartları (flow charts), matris (matrix), anahat çıkarma (outlining), sufle (prompt), web kartı (web chart), özet (synopsis) şeklinde olabilir (Husbands, 1996: 108).

Stephan Parker’e göre, kavramsal planlar, öğrencilerin tarihsel bir araştırma ya da sorunun etrafında materyalleri düzenlemesini sağlar. Ayrıca düşünme yollarını kurmakta, örnekler bulmakta ve materyalleri anlamakta yardımcı olacak bir şekil sağlar. Toplanmış çok fazla bilginin içerisindeki farklılıkları tanımlamada yardımcı olur. Kavramsal planlar bireysel ya da grup olarak yapılabilir ve asıl problemi düşünmek ve araştırmak için yeni yollar oluşturur (Husbands, 1996: 108).

Tarih sınıflarında farklı tarihsel sorular etrafında öğrencilerin fikirlerinin iskeletini çıkarmaları konusunda cesaretlendirmek için farklı yaklaşımlar önerilebilir. Eğer öğrenciden Fransız Devriminin kısa-orta-uzun nedenlerini analiz etmelerini isteniyorsa örnekleri ve ilişkileri vurgulayan çeşitli diyagramlar ve akış kartları ile düşünceleri sağlanabilir. Ya da öğrencilerin Puritanların değerleri, inançları ve tavırları üzerinde düşünceleri isteniyorsa farklı tipteki örnekleri araştırmaları istenmelidir. Özellikle yazma sürecinde taslak çıkarma aşamasında kavramsal planlar, öğrencilerin tarih sınıflarında yazarak öğrenme ve düşünerek öğrenme ilişkisi içerisinde çalışmalarını sağlar (Husbands, 1996: 108).

3.3. Tarihsel Metin Yazmada Soruların Önemi

Tarih öğretimi ve öğrenimi çeşitli yazma etkinlikleri ile geliştirilebilir. Bu nedenle öğrencilere değişik türde sorular yöneltilerek çok çeşitli tarihsel metin yazmaları

sağlanmalıdır. Soru sorma eğitim-öğretim sürecinin önemli unsurlarından biridir. Öğrencilerin, soru ile tam olarak ne istendiğini anlaması dolayısıyla kendilerinden istenen cevaba uygun metinler yazmaları bir gerekliliktir. Bu açıdan “özellikle bir dersin, bir dönemin ya da konunun (örneğin dünya tarihi dersinde, Paleolitik dönemde ya da herhangi bir zaman sürecindeki insan faaliyetlerinin öğrenilmesinde) öğretilmesinde -her ne kadar ders kitapları ve tarih öğretim metotları çeşitli sorular sorulmasını sınırlandırsa da- konu sırasına ve zorluk derecesine göre aşama aşama oluşturulmuş sorular ile yazılacak olan çeşitli tarih metinleri (history essay) yazılması sağlanmalıdır (Bard, 1986: 363). Türkiye’de Ortaöğretim tarih ders kitaplarında genellikle ünite sonunda yer alan “değerlendirme” soruları ve çoktan seçmeli testlerden oluşan “ünite” soruları genellikle bilgiyi hatırlama sorularıdır. Öğrencilerin yüksek düşünme becerilerini geliştirecek, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyi soruların oranı çok düşüktür. Bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları ders kitabı (Cazgır, Yavuz, Ceyhun, Tarih Lise 2, MEB Devlet Kitapları, 2007) incelendiğinde cevapları konunun anlatıldığı metin içerisinde hazır olan ve öğrencilerin bir tartışma geliştirerek ve çıkarımlarda bulunarak cevaplamalarını sınırlandıran sorular yer verildiği görülmektedir. Örneğin, adı geçen ders kitabında 3. ünitenin sonundaki değerlendirme sorularından birincisi “17. yüzyılda çıkan iç isyanların genel nedenleri nelerdir? Belirtiniz” şeklindedir. 3. ünitenin ilk konusu olan 17. yüzyıl isyanları konusunda “İsyanların Sebepleri ve Özellikleri” başlığı altında isyanların nedenleri maddeler halinde alt alta sıralanmıştır. Dolayısıyla öğrenci bu maddeleri olduğu gibi almakta ve sözlü veya yazılı olarak ifade etmektedir. Köstüklü’nün (1998: 108) belirttiğine göre, İngiliz ders kitaplarında konunun ana hatlarıyla anlatıldığı metin kısmından ve metindeki bilgileri tamamlayan veya tartışmaya açan değişik kaynaklardan alınmış alıntılamalardan sonra yer alan “değerlendirme” soruları öğrencinin konuda yer alan cümlelerle cevaplayacağı türden olmayıp, metindeki bilgilerden hareketle kendisinin düşünüp cevap verebileceği niteliktedir. İngiliz tarih ders kitaplarının bu özellikleri Hayta ve Karabağ (2003) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmiştir. Hayta ve Karabağ’ın (2003: 106) incelediği bir İngiliz tarih ders kitabında Rönesans ile ilgili bir tarih şeridi kitabın başına yerleştirilmiş daha sonra “Rönesans Neydi?” başlıklı üniteye bir sayfaya Ortaçağ düşüncesini, diğer sayfaya Rönesans’ı yansıtan resimler, dönemin kaynaklarından alıntılar, harita ve çizimler konulmuştur. Bu kaynak yelpazesini sunduktan sonra da öğrencilerden “Ortaçağ ile ilgili resimlerle Rönesans’a ait resimleri karşılaştırmaları

istenmiş, benzerlikler ve farklılıkları ikili gruplar halinde çalışınız” denilmiştir. Ünite sonunda da üç soru sorulmuştur. İlki bir eşleştirme sorusudur. İkincisinde şimdiye kadar Rönesans ile ilgili elde ettiğiniz bilgileri kullanarak yukarıdaki eşleştirme sorusuna iki cümlede siz ekleyiniz denilmiştir. Son soruda ise M.Ö. 2000’den M.S. 2000’e kadar gelen bir tarih şeridi çizmeleri istenmiştir. Benzer şekilde “Peace and War” adlı ders kitabında “Versay Antlaşması Bir Hata mıydı?” başlıklı konuda sorulan sorular da öğrencinin karar verme, bağımsız düşünme ve öğrenme, eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirecek şekilde hazırlanmıştır (Hayta ve Karabağ, 2003: 109).

Eğitimsel açıdan Bloom taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına göre oluşturulan sorular, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bloom Taksonomisi öğrencilerin yaratıcı bir biçimde bilgilerine başvurarak yüksek zihinsel sürecin kullanımını teşvik eder. Özellikle analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına göre oluşturulmuş sorular öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini sağlar.

- Öğrencinin bilgi basamağında yazılarını oluşturması isteniyorsa, yöneltilen sorularda şu kelimelere yer verilmelidir: listele, tanımla, tasvir et, etiket, tekrar, adlandır, benzerlik, kim, ne, nerede, ne zaman, neden.
- Öğrencinin kavrama basamağında yazılarını oluşturması isteniyorsa, yöneltilen sorularda şu kelimelere yer verilmelidir: başka sözcüklerle anlat, açıkla, nedenini bul, eleştir, eşleştir, tartış, çevir, yorumla, ayırt et, tahminde bulun.
- Öğrencinin uygulama basamağında yazılarını oluşturması isteniyorsa, yöneltilen sorularda şu kelimelere yer verilmelidir: uygula, inşa et, çiz, taklit et, taslak yap, yeniden yapılandır, çöz, hesaplama, belirle, göster, çözümle, sınıflandır, keşfet.
- Öğrencinin analiz basamağında yazılarını oluşturması isteniyorsa, yöneltilen sorularda şu kelimelere yer verilmelidir: sınıflandır, çöz, ayır, böl, karşılaştır, zıtlıkları bul, kategorilere ayır, ayırıştır, örneklem oluştur, açıkla, sonuç çıkar.
- Öğrencinin sentez basamağında yazılarını oluşturması isteniyorsa, yöneltilen sorularda şu kelimelere yer verilmelidir: yarat, icat et, öngör, dizayn et, hayal et, düzelt, bildir, bir araya topla, bütünleştir, birleştir, yeniden düzenle, yeniden yaz.
- Öğrencinin değerlendirme basamağında yazılarını oluşturması isteniyorsa, yöneltilen sorularda şu kelimelere yer verilmelidir: yargıla, tartış, değer ver, karar ver, savun, seç, ayır, tartış, değerlendir, oranla, eleştir, tavsiyede bulun, özetle, kanıtla. (Fouberg, 2000: 199).

Yazma bilişsel alan ile yakından ilgilidir. Bilişsel alan (cognitive domain) zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Tarih derslerinde öğrencilere çeşitli konular ile ilgili (Birinci Dünya Savaşı, Fransız Devrimi) Bloom Taxanomisinin basamaklarına göre hazırlanmış sorular ile çeşitli metinler yazdırılabilir (Drake ve Nelson, 2005: 198; Gillette, 2006).

Bard'a (1986: 363) göre, okul sürecinde öncelikle öğrencinin özellikle çok az bildiği uzak geçmiş içerisinde yaşanan değişiklikler hakkında yaratıcı düşünmesi sağlanmalı, bunun için de öğrenciye bu yönde soru sorulmalı ve öğrenciden bu yönde bir metin yazması istenmelidir. Örneğin; "*Eski taş (paleolitik) döneminin ulaştıkları başarılar nedir?*" gibi bir soru öğrenciye eski çağlar ünitesinin ilk başında cevaplaması için yöneltilebilir ve o dönemde yaşamış bir kişi olarak kendisini hayal etmesi ve o dönemi yansıtan zaman ve mekân özellikleri ile bu konuda bir metin yazması istenebilir. Ancak öğrencinin bu dönem hakkında bir şeyler yazabilmesi için yeterli bilgiye sahip olması gerektiği için öncesinde dönemle ilgili metinler ya da kitaplar okutulmalı öğrencinin o dönemi anlaması sağlanmalıdır. Daha sonra ikinci basamak olarak öğrenciye "*Uygarlıkların oluşumunda etkili olan coğrafi, siyasi, sosyal ve ekonomik koşullar nelerdir*", "*İlk çağ uygarlıklarının kurulduğu yerlerin özelliklerini belirtiniz*" şeklinde sorular sorularak öğrencinin harita bilgisini kullanarak, coğrafya dersi ile bağlantı kurarak bu yönde bir metin yazması sağlanır. Bundan sonraki aşamada, öğrencinin kronolojik ilişkileri anlamasını ve metinlerinde bunu yansıtmasını sağlamak için "*Tarihsel süreç içerisinde yazının ve alfabenin bulunuşunu anlatınız*", "*Yazının bulunmasından önceki dönemleri neye göre nasıl sıralayabiliriz?*", "*Anadolu'da yaşamış uygarlıkları kronolojik olarak işleyiniz?*" gibi sorular etrafında öğrenci yönlendirilmelidir. Öğrenciden bir takım isimleri ve tarihleri hatırlamasını istemekten ziyade öğrencinin yazmadan ya da düşünmeden önce bilhassa modern dünya tarihi öncesinde zamanın yüzyıl ve Paleolitik, Mezolitik v.b gibi bir takım özel zaman isimleri ile adlandırıldığı dönemler için gerekli olan zamanın ruhunu anlaması sağlanmalıdır (Bard, 1986: 363).

Bir metin yazmada en önemli aşamalardan birisi tarihsel analizi öğrenmektir. Analiz kısmı yorum yapmayı gerektirir. Bu açıdan öğrencilere bu yönde sorular sorulmalı ve analiz etmeleri istenmelidir. Tarihsel analiz doğrudan sonuçlara atlamak değildir. Öğrencinin tarihsel durum ile ilgili gerçekte ne olduğu hakkında bağımsız yargılama yapmasını sonrada yorumlama becerisini ortaya çıkarmasını gerektirir. Örneğin, öğrenci "*Anadolu ve çevresindeki uygarlıklar arasındaki ilişkiyi analiz*

ediniz” sorusu etrafında bir analiz yaptıktan sonra yorumlayıcı bir metin yazma aşamasına gelir. Öğrenci bir tez ortaya atarak bu tezini tartışır. Tarihsel yorumlama karmaşık bir iş olduğu için muhtemelen bu sıralı bir şekilde yapılacaktır. “*Niçin Eski Yunan Uygarlığı büyük bir medeniyet oluşturmuştur? Ya da bilimsel faaliyetlerde ön plana çıkmıştır? Barbar saldırıları ile Sasaniler yıkılmazken niçin Batı Roma İmparatorluğu yıkıldı?*” gibi daha az karmaşık olarak nitelendirebileceğimiz sorular çerçevesinde öğrencilerin yorum yapması istenebilir. Yorumlayıcı sorular oldukça karmaşık düşünme ve yazma becerilerini de içermektedir. Çünkü iki durumun ya da iki medeniyetin kaderinin karşılaştırılması yapılmaktadır. Özellikle Modern öncesi Dünya tarihindeki yorumlayıcı sorular genellikle iki durumun karşılaştırılması üzerine kurulmuştur. “*Roma ve Yunan Medeniyetinin karşılaştırınız. Yunan ve Roma medeniyetlerinin tarih yazımına katkısını değerlendiriniz?*” gibi (Bard, 1986: 363). Türk tarihinde de genellikle karşılaştırma soruları kullanılır. “*Feodalite ile Tımar sistemini karşılaştırınız*” gibi. Karşılaştırma birikim, tutarlı bir mantık ve dürüstlük gerektiren bir zihinsel etkinliktir. Tarihte karşılaştırma yapmak hem gereklidir ve hem de tarih öğrencileri karşılaştırma yapmaya istekli ve eğilimlidirler Öğrencilerin bir sonuç çıkarmak ya da bir değerlendirme yapmak amacıyla yaptıkları karşılaştırma etkinliği; eleştirel düşünmenin ilk basamaklarından biridir (Köksal, 2005: 136).

Tarih derslerinde öğrencilerin tarihçi gibi düşünmesini sağlayacak şekilde kanıta dayalı sorulara yer verilmelidir (Hayta ve Karabağ, 2003: 103). Birinci elden kanıtlar, öğrencilerin tarihsel metinlerinde kullanılması gereken dokümanlardır. Bunun için öğrenci eğer varsa ders kitaplarında bulunan birinci elden kaynaklardan alınmış parçalardan, filmlerden, derste duyduklarından veya okuduklarından yola çıkarak birinci elden kaynakları yazılarında kullanmalıdırlar. Öğrenciler bu sorularla yavaş yavaş yazma etkinliklerine alıştırdıktan sonra belki de son ve en önemli aşama olan “*bir tarihçi nasıl tarih yapar*” ı kavramalıdırlar. İyi bir tarih ile iyi yazma birlikte işler. Bunun için öncelikle öğretmenlerin dersin ilk başında bir takım temel tarihsel kavramlar ile öğrenciyi tanıştırması gerektirmektedir (Bard, 1986: 363). Ülkemizde Ortaöğretim 9. sınıf Tarih ders kitabının ilk ünitesi olan “Tarih Bilimi” ünitesinde de üzerinde durulduğu gibi tarih biliminin özellikleri iyice irdelenmeli, “bir tarihçi nasıl hipotez oluşturur, kanıtları nasıl kullanır, nasıl yazar” kısacası bir tarihçinin nasıl tarih yaptığı örneklerle öğrenciye açıklanmalıdır.

Tarih derslerinde kullanılan soruların açık, net ve anlaşılır olması ve öğrencilerin sorulardan ne istendiğini çok iyi anlaması gerekir. Soru cümlelerinde yer alan,

öğretmen, öğrenci ve materyal arasındaki ilişkiyi vurgulayan fiiller çok önemlidir. Öğrencilerin soru cümlelerinde verilen fiillere dikkat etmeleri kendilerinden tam olarak ne istendiği hakkında düşünmelerini ve soruyu anlamalarını sağlar (Husbands, 2000: 23). Sorularda geçen bazı önemli kelimelerin sözlük anlamlarının verilmesinin öğrencinin soruyu anmasına yardım edilebileceğini belirten Phillips'e (2003: 120) göre; bu sözcükler ve anlamları şu şekildedir:

- 1- Analiz(analyse)-kısımlara ayır, açıkla, linkleri göster
- 2- karşılaştır (compare)- benzerlikleri bul
- 3- zıtlık (contrast)-farklılıkları bul
- 4- Yerleştirmek(deploy)- açıklamak/doğrulamak için kullanmak?
- 5- Tartışmak (discuss)- savunulan ve karşı çıkılan sebepleri vermek
- 6- Değerlendirmek(evaluate)- kanıt kullanarak yargılamalar yapmak
- 7- Açıklamak(explain)- aydınlatmak, netleştirmek ve genişletmek
- 8- Sonuç çıkarmak (infer)- bilgi ve sonuç çıkarmak
- 9- İşe yararlılık(utility)- bir kaynak nasıl kullanılır
- 10- Göstermek(show)- örneklemek için örnekler kullanmak

Tarih derslerinde özellikle sınavlarda öğrencilere yöneltilen sorularda genellikle “açıkla, tartış, değerlendir, analiz et” gibi fiiller kullanılmaktadır. Soru cümlesinde yer alan “açıkla” ve “niçin” ibareleri bir nedenler listesini ya da önemli nedenlerin belirtilmesini istemektedir. Öğrencilerin bir şeylerin nasıl oluştuğundan anladıklarını göstermeleri beklenmektedir. Dolayısıyla her neden ayrıntılı bir şekilde izah edilmelidir. Soru cümlesinde “yorumla, tartış” ifadeleri varsa öğrenciler sadece olayları listeleyerek bırakmamalı, bir tez geliştirmeli, iddialarını destekleyecek kanıtlar sunmalıdır. Ayrıca bu tür ifadelerin bulunduğu sorularda öğrenciler kendi fikirlerini ifade edebilirler. “Önemini belirle”, “değerlendir”, kıymetini takdir et” soruları kanıtlar, açıklamalar ve nedenler ile desteklenmiş yargılamaları gerektirir. Y’ nin oluşmasında X’ in rolü nedir? gibi sorular özel bir sistem içerisindeki bir grubun, kurumun ya da fenomenin görevini tanıtmak için sorulur. “Benzerliklerini ve farklılıklarını belirle” soru ifadeleri de öğrencilerin karşılaştırmalar yapmalarını gerekli kılar (Brown ve Daniels, 1986: 89; http 2). Soru kökünde yer alan ifadelerin anlaşılması çok önemlidir. Voss ve Wiley (2000: 385) yaptıkları çalışmada metin tanımlamalarında “bir açıdan” “tanımla”, “düşüncelerini yaz” gibi terimler kullanıldığında öğrencilerin duruma basit bir tanımlama olarak baktıklarını ancak soruda olguları “her yönden savun”, “yorumla”

“kanıtlarla” şeklinde ifadeler kullanıldığında ise durumu daha kapsamlı algıladıkları ve kanıt gerektiğini anladıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca tarih derslerinde sınavlarda kullanılan soru tipleri çok önemlidir. Çünkü öğrencilerin düşünme düzeyleri öğretmenden gelecek soru tipine bağlıdır. Bu nedenle çok çeşitli soru tipleri kullanılarak öğrencilerin bilişsel becerileri geliştirilmelidir.

Her ne biçimde kullanılırsa kullanılsın yazma becerileri aşamalı olarak geliştirilmelidir ve bundan sorumlu olan kişi öğretmendir. İçerik hakkında emin bir şekilde yazmak için öğrenciler konuşma, tartışma veya görsel kaynaklardan sağlanan arka plan bilgisi ile seçilen konu ya da temanın bilgilerine gereksinim duyarlar. Aynı zamanda öğrenciler geçmişin yorumlamasının olguların anlatımı olarak yapılmadığının farkında olmalıdırlar.

Bu nedenlerle de tarihsel bir olay hakkında uygun bir biçimde yazmaları için öğrencilerin bilgiye, pratik yapmaya ve yardıma ihtiyaçları vardır. Sadece tarihi bilgiyi bilmek yetmez. Önemli olan bilgiyi doğru bir şekilde kullanmaktır. Yazma, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya koymalarını sağlar (Voss and Wiley, 2000: 377). Öğrenciler tarih sınıflarına tarih yazarı olmaya hazır bir şekilde gelmemektedirler. Eğer öğrenciler daha önce vefat eden bir kişinin arkasından yazılan anı yazısı (obituary) okumamışlarsa onlardan tarihsel bir kişi ile ilgili bir gazeteye anı yazısı yazmaları istenemez. Bunun için zaman zaman yazılmış ödevleri kopya ederek taslak yazmaları, öğrenci ve öğretmenlerin bunu tartışmaları, son biçimi vermeden önce yeniden düzenlemeleri öğrencilere yardım eder (ILEA, 1996: 193).

Tarih çalışmaları sadece pasif olarak olguları, isimleri ya da yerleri öğrenmeden daha fazlasını içermektedir. Tam olarak tarihsel anlama, öğrencilerin neden ve sonuç ilişkileri yoluyla düşünmesini, sağlıklı tarihsel yorumlamaya ulaşmasını, tarihsel bir araştırma yürütmesini ve araştırmaların güncel yaşam içerisindeki kararlardan da haberdar olan bilgiye ulaşmasını gerektirir. Bu düşünme becerileri aktif öğrenmeyi sağlar (Risinger, 1995: 389).

Tekeli (2007: 105); tarih eğitiminin amaçlarının üç ana öbekte kümelendiğini söyleyerek bunları şöyle sıralamaktadır:

- 1- Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak
- 2- Öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak

3- Öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek: tarih eğitiminin sağlayacağı özel kapasiteler başlıca beş grup içinde toplayabiliriz. Bunlardan birincisi öğrencinin zaman kavrayışı ve bunu toplumsal değişimle ilişkilendirebilme, olayları ve olguların zaman içinde sıralama, eş zamanlılık, süreklilik, değişim, nedensellik vb. pek çok kavramın öğrenilmesi ve kullanılması kapasitelerinin, bir amaç doğrultusunda hikâye ya da senaryo oluşturabilme yani anlatı kurabilme kapasitelerinin, geçmişte insanların kendi durumlarını nasıl değerlendirdiklerini anlayabilmek tarih yazıcılığı için çok gerekli olan empatik anlama kapasitelerinin, bir konuda araştırma yapabilme yani ilgilenilen konuda değişik kaynaklardan bilgi toplayabilme, kaynakların güvenilirliğini sınavabilme ve bir sonuca ulaşabilme kapasitelerinin, ve son olarak da kavramları ve dili doğru kullanabilme ve düşüncelerini yazıya dökebilme kapasitelerinin geliştirmelerini sağlamaktır.

Tekeli'nin (2007: 105) de belirttiği gibi tarih öğretmenleri öğrencinin dil konusundaki kapasitesinin geliştirilmesine iki farklı yönden yaklaşmak durumundadırlar. Bunlardan birincisi öğrencinin tarihin kavramlarını ve tarihin özel dilini başarıyla kullanabilmesidir. İkincisi ise, genel olarak dili kullanma kapasitesinin yani okuma, konuşma ve yazma hünerlerinin geliştirilmesidir. Tarihi anlama büyük ölçüde ders kitaplarını ve diğer kaynakları okumaya ve öğrenci bilgisini gösteren kompozisyon yazmaya dayanmaktadır. Bu nedenle tarihin dilini, tipik yazma gereksinimlerini ve dil beklentilerini anlamak çok önemlidir. Tarih diğer disiplinlerden farklı olarak, çok fazla olguyu hatırlamayı gerektirmekte, tarihsel anlama, olaylar ve hareketler arasında bağlantılar kurmayı ve bu olayların ve hareketlerin önemini yorumlamayı zorunlu kılmaktadır. Tarih, yorumlama yapmayı, tarihsel olaylar, hareketler, insanlar ve süreç hakkında bir perspektif kurmayı içerdiği için farklı özelliklere sahiptir (De Oliveira, 2006: 3).

Öğrencilerin tarih derslerinde metin yazarken zorlanmamaları için edebi yönlerini de geliştirmeleri gerekir. Öğrenciler tarihsel bir metin yazarken söylem özelliklerinin ve farklı anlam ifadelerinin farkında olmalıdırlar (De Oliveira, 2006: 6). Burada tarih öğretiminde ve tarihsel metin yazma etkinliklerinde dilin önemine değinilecektir.

3.4. Tarihsel Metin Yazmada Dilin Önemi

Tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin geliştirilmesinde ve yazma becerilerinin etkin kullanılmasında dilin rolü büyüktür. Munslow'a (2000: 40) göre, "bilgi olarak tarih keşfedilmiş bir şey değil; dil içinde ve dil aracılığıyla üretilmiştir. Bireyin dil gelişimi ile onun tarihsel düşünmesinin gelişimi arasında pozitif bir ilişkinin mevcut olduğu söylenebilir (Dilek, 2007: 64).

Hem kurmacı hem de yeniden kurmacı tarihçileri, dil kullanımının tarihsel anlayışı doğrudan etkilediğini savunurlar. Yapısökümcü tarihin nirengi noktası, tarihsel analizin retorik bakımından soruşturulmasıdır (Munslow, 2000: 55). 1970'de İngiliz Tarih Birliği ve Öğretmenler Birliği Komisyonu Konseyi tarih öğretiminde dil problemine dikkat çekmişlerdir. Bu problem; tarihçilerin çeşitli kurumları, kültürleri ve fikirleri, kelimelerin tarihsel anlamlarını tanımlarken, karmaşık tarihsel ilişkileri betimlerken soyut kavramlardan oluşan bir dil kullandığı yönünde idi. Temel yazma becerileri gelişmemiş bir öğrencinin tarihsel yazılar içerisinde yüksek bir dil kullanmaları beklenemez. Dil ve tarih öğretimi üzerine olan İngiltere raporunda da belirtildiği gibi tarihsel düzyazı yazmak zordur ve gerekli beceriler geliştirilmeden önce resmi makaleler yazma ya da notlar dikte ettirme konusunda alıştırma yapılamaz. Yazma ile ilgili yeterli hazırlık yapılmaksızın öğrencilerin tarih metinlerinde başarılı olmaları beklenemez. Öğrencilere tarihsel bir araştırma ve yazma öğretiminde; tarihin olgularını, temel kompozisyonu, tarihsel yazmaların karmaşık dilini, anlatı ve çözümleyici söylem biçimlerini öğretmek gerekir. (Currin ve Tracy, 2003: 3).

Kavramsal anlama, tarih derslerinde en çok üzerinde durulması gereken noktalardan biridir. Charlton tarafından yapılan bir araştırmada on dört yaşındaki öğrencilerin tarih ders kitaplarında kullanılan tarihe dair kavram ve kelimelerin yaklaşık yarısını anlamadıkları tespit edilmiştir (Dilek, 2007: 65). Öğretmenler ortalama bir öğrencinin entelektüel seviyesinin ötesinde dil ve kavramları kullanırlarsa, öğrencinin bakış açısından bu dilin anlaşılması zor olur. Yazma, öğrencilerin kavramları anlamasına yardım eder.

Günlük konuşma dilinden farklı olarak her disiplinin kendine özgü akademik bir dili vardır. Yazma özel bir akademik disiplin içerisinde fikirleri gösterme ve organize etmede gerekli bir araçtır. Tarih bilimi de kendi beklentileri olan özel dil seçeneklerine sahiptir. Husbands (1996), tarihin lisanını dört grupta incelemektedir:

1. Bugünkü dilden oldukça farklı olan “*geçmişin dilidir.*” özel bir terminolojiyi (mir-i arazi, kadı, beylerbeyi vb.) ve değişken bir dili (monarşi, manifatura, düzen sınıf, devrim vb.) içerir (Dilek, 2008: 13).
2. *Tarihsel zamanın* dilidir; geçmişin çalışmalarını organize etmede kullanılır. Çağ, yüzyıl, dönem, orta zaman, modern gibi kavramları içerir.
3. *Tarihsel tanım ve analizin* dilidir. Devrim, monarşi, feodalite, demokrasi vb. kavramlar bu dili oluşturur. Ancak bu kavramlarda geçmiş içerisinde farklı zamanlarda farklı anlamlara gelmektedir.
4. *Tarihsel sürecin* dilidir. Tarihçilerin geçmişle iletişim kurmada kullandıkları belli başlı özel anlamlara sahiptir. Sebep, kronoloji, benzerlik, farklılık vb. (Phillips, 2000: 93).

Sonuç olarak, öğrenciler tarih dersinde yaptıkları yazma alıştırmaları sonucunda kendi bakış açılarından geçmiş, yaşanan olayları düşünmeye başlayacak ve anlamaya çalışacak, değerlendirme yapabilme imkânı bulacaklardır. Tarih dersini daha anlaşılır kılmak ve bu derste öğrenci başarısını yükseltmek, öğrencilerin derste işlenen konularla ilgili tarih metodolojisi çerçevesinde değerlendirme yapabilmelerini sağlamak için tarih öğretiminde etkili yazma becerilerinin kullanılması gerekmektedir. Bu durum tarih dersinde hem öğrenci başarısını etkileyecek, hem de öğrencinin kendine güven duymasını sağlayacaktır.

De Oliveira’ya (2006: 63- 64) göre, öğretmenler, lise, kolej ve yaşam içerisinde başarı elde etmek için yazmayı çok önemli olarak görmektedirler. Özellikle eleştirel düşünme ve analiz becerilerini oluşturmak için tarihsel çalışmalar içerisinde yazma etkinliklerine mutlaka yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Tarih sınıflarında yazma, tarihsel olayların bilgisini ve öğrenci anlamalarını göstermenin bir biçimi olarak görülmektedir. De Oliveira (2006: 64) tarafından yapılan çalışmada, 11. sınıf tarih öğretmenleri derslerinde ders kitabı değerlendirme, not alma, paragraf ve essay yazma gibi etkinliklere yer verdiğini belirtirken 10. sınıf tarih dersi öğretmenleri Catherine, öğrencilerin yazılı ödevlerini değerlendirmede çeşitli kriterlerden oluşan dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullandığını belirtmektedir. Ancak adı geçen çalışmada 32 öğretmen derslerinde yazma öğretimine yer verdiklerini belirtirken 12 öğretmen tarih derslerinde yazma öğretimine yer vermediklerini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda tarih dersinde öğrencinin iyi metinler oluşturabilmesi için tarihçi becerilerine sahip olmanın yanı sıra güzel Türkçe yazı yazma ve cümle kurma kurallarını bilmesi gerekmektedir. Her disiplinin akademik dili bir takım özel yollarla kullanılır. Tarih disiplinin kendine has dil özellikleri bulunmaktadır. Tarih dersinde yazılacak metinlerde kullanılacak akademik dil özelliklerine dikkat edilmelidir. Bu konuda öğrenciler yönlendirilmelidirler. Öğrencilerin etkili yazma çalışmalarında yorum yapabilmeleri ve yargıya varabilmeleri konusunda öğretmenin rolü büyüktür. Yazma, öğretmene öğrencilerin konu ile ilgili ne bildiklerini, ne düşündüklerini ve ne anladıklarını gösterdiğinden dolayı tarih öğretmeni öğrencileri yazmaları konusunda cesaretlendirmelidir. Öğrenciler bilgileri organize etmek, topladıkları bilgileri ifadelendirmenin yollarını bulmak konusunda yönlendirilmelidirler.

3.5. Tarihsel Metin Yazarken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Tarihçi araştırma konusu ile ilgili gerekli bilgileri topladıktan sonra planını yapar ve notlarını yazmaya başlar. Tarihçinin eserini yazarken uyguladığı, dolayısıyla öğrencilerin de tarihi metin yazarken dikkat etmesi gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Tarihsel metin içerisindeki fikirler anlaşılır bir sıraya konulmalıdır. Okuyucu metni okuduğunda birinci, ikinci ve üçüncü durumun ne olduğunu anlamalıdır. “Tarih”in “zaman” içinde yer alan olayların anlatımı olduğunu unutmamak gerekir. Zaman sıralamasını göz ardı edildiğinde, en az fikirlerin doğal bütünlüğünün bozulması kadar olumsuz bir etki yaratır, ilgi dağınık (Barzun ve Graff, 2004:189). Metinler açık, tutarlı, ve mantıklı olmalıdır. Açıklık, başkalarının anlaması; tutarlılık fikirlerin birbiriyle ilgili oluşu; mantık ise sıralamadaki isabettir (Barzun ve Graff, 2004: 220).
2. Tarihsel bir metinde nedensellik ilişkisi vurgulanmalıdır. Tarihin görevi, “olayların nedenlerini ve onların birbirine bağlanışını ortaya koymak” olduğunu savunan Malby’ ye (1709-1805) göre, “eğer tarihte birbirine belli bir biçimde bağlanan nedenler ve sonuçlar ayırt edilemeseydi, eğer her şey öngörülmesi olanaksız her türden rastlantılara bağımlı olabilseydi, o zaman tarihçinin rolü, anlamaya ya da açıklamaya çalışmaksızın “olayları üst üste yığmak ve anlatmaktan ibaret kalırdı”(Carr ve Fontana, 1992: 50). Tarihi olaylardaki belirleyici ve ayırt edici nedenler sıralanırken kullanılan kelimelere özen

gösterilmelidir. Tarih araştırmacısının felsefeciler ve bilim adamlarında bulunan bir özelliği, neden-sonuç ilişkisi konusunda pratik bir ayırım yapabilme kapasitesini geliştirmesi gerekir. Lucas White'ın söylediği gibi, “Roma İmparatorluğunun yıkılmasında sıtma mikrobu taşıyan sivrisinekler ve Hristiyanlığın yayılması rol oynadıysa, sivri sinekler de en az Hristiyanlar kadar gerekliydi ve biri diğerinden daha üstün değildi. İnsanın dinsel, estetik, ekonomik, siyasal, entelektüel ve savaşçı özelliklerini bilimsel yollarla ayırmaktan daha yapay bir şey olamaz. Bunlar tek başlarına incelenebilir, bu yararlı da olabilir ama bu süreci bütün olarak inceleyecek biri yoksa çok anlamsız sonuçlara ulaşılabilir; bunu yapacak kişi ise tarihçidir (Barzun ve Graff, 2004: 162-163).

3. Tarihsel bir konu hakkında yazılan metin bir tartışmaya dayanmalıdır. Tarihsel metinde yazar, iddiasını açıkça ortaya koymalı ve iddiasını destekleyecek ayrıntılara yer vermelidir (Marius,1989). Marius'un (1989) belirttiği gibi, genellikle bir metin yazmaktaki amaç okuyucuyu söylediğimiz şeylere inandırmaktır. Bu makaleyi niçin yazıyorum?, Okuyucuma söylemek istediklerim nelerdir?, Onları inandırmak istediğim nedir? soruları çerçevesinde metinler oluşturulmalıdır.

- “İnsanların Robert E Lee'nin Gettysburg savaşındaki müttefik savunmasından özellikle sorumlu olduğuna inanmalarını istiyorum”
- “İnsanların pek çok tarihçinin Roma'nın niçin yıkıldığı ile ilgili olarak diğerleri ile anlaşmazlığa düştüklerine inanmalarını istiyorum.”
- “İnsanların Britannica Ansiklopedisinin hayli övülen 2. baskısının siyahlara ve kadınlara karşı pek çok önyargılar içerdiğine inanmalarını istiyorum.”

İyi bir tarih metni kanıtlar üzerine kurulu olmalıdır. Bir şeylerin nasıl meydana geldiğini, niçin olduğunu, kimin sorumlu olduğunu, kimin çok fazla etkilendiğini, ne zaman, nerede olduğu fikirlerine sahip olabilirsiniz. Ancak bunlara kanıt göstermedikçe bu fikirlere kimse dikkat etmeyecektir (Marius, 1989). Tarih kanıtın yorumlanmasıyla işler. Kanıt nedir? Burada kanıt tek tek belge denen şeylerin ortak adıdır, belge ise şimdi ve burada var olan tarihçinin üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları yanıtlayabileceği türden bir şeydir (Collingwood, 1996: 40). Diğer bir ifadeyle

kanıt, söylenilen şeylere inandırmak için okuyucuya verilen detaylandırılmış bilgilerdir (Marius, 1989). Örneğin, Woodrow Wilson hakkında bir metin yazdığınızda şunlar kanıt olabilir:

- Bu kişi hakkında bilinen ve yetkili bir tarihçi tarafından yazılmış, makale ya da kitap
- Wilson'u iyi bilen çağdaşlarından biri tarafından yazılmış makale ya da kitap
- I. Dünya savaşından sonra Paris Barış Konferansından sonra bulunan bir iş arkadaşı tarafından yazılmış bir makale ya da kitap (Marius, 1989).

Genellikle tarih öğretiminde “kanıt” denildiğinde akla belgesel kanıtlar gelmektedir. Ancak herhangi bir “durum” bir iddianın kanıtı olabilir (Köksal, 2005: 169). Tarih yazıcısı kendi tartışmasıyla zıt bakış açılarına yer vermesi, işlediği olgu hakkında diğer bakış açılarını da bildiğini, bir makale ya da kitaptan daha fazla kaynak okuduğunu, çeşitli fikirleri gördüğünü ve böylece kendi tartışmasını oluşturduğunu göstermesi açısından önemlidir. Marius (1989), “Robert E Lee’nin Gettysburg savaşındaki müttefik savunmasından özellikle sorumlu olduğunu tartışıyorsan, Lee’nin emri altındakilerden biri olan General James Longstreet’i suçlayan tarihçilerin argümanlarını da dikkate almalısın” şeklinde bu konu ile ilgili açıklama yapmıştır.

Tarih öğretiminin, öğrencilere özellikle bir iddia ya da görüşü dile getirirken bir kanıt ya da referansa dayanma alışkanlığını kazandırması, eleştirel düşüncenin öğretimi açısından da oldukça önemlidir (Köksal, 2005: 94). Marius’un (1989) belirttiği gibi, okuyucu yazarın yargıcı ve jürisidir. Tarih yazıcısı ise, metinde durumunu savunan avukat rolündedir.

Kanıtlar kullanılırken mutlaka alıntılamanın yapıldığı yerler belirtilmeli, eser hırsızlığından (intihal, plagiarism) kaçınılmalıdır. Okuyucu bu bilgilerin nereden geldiğini bilmelidir. Bir tarihi metin yazılırken dikkat edilecek diğer önemli bir konu ise, metindeki ifadeleri tamamen yazarın kendi kelimeleri ile oluşturmasının gerekliliğidir (Benjamin, 1998: 53). Çeşitli kitaplardan alınmış, pasajların birleştirilmesi veya beğenilen cümlelerin birbirine eklenmesinden şiddetle sakınmak gerekir. Alıntı yapılan kısımların mutlaka nereden alındığı belirtilmelidir. Okuyucu bu bilgilerin nereden geldiğini bilmelidir. Böylece eser hırsızlığı (intihal, plagiarism) kaçınılmış olunacaktır. Bir makale mutlaka yazarın orijinal, özgün fikirlerini içermelidir. Daha önce yazılmış diğerlerinin düşünceleri tekrarlanmamalı, konu hakkında yalnızca diğer

insanların söyledikleri anlatılarak okuyucu hayal kırıklığına uğratılmamalıdır (Marius, 1989). Kütükoğlu'nun (1995: 85) belirttiği gibi, sık sık aktarma yapılmasına olduğu kadar, kitaptan veya belgeden uzun pasajlar verilmesine de rağbet edilmemelidir. Bu gibi durumlar okuyucuyu hem sıkar, hem de eser sahibinin iyi bir sentez yapamadığı fikrinin uyanmasına sebep olur. Bu şekilde yazılmış öğrenci metinlerinde de öğrencinin konu ile ilgili ne düşündüğü tam olarak anlaşılmaz. Tarihsel bir metin mutlaka yazarın kendi düşüncesini göstermelidir. Herhangi bir kaynaktan alınan bilgiler sadece tarihçinin kendi düşüncesini desteklemesi açısından kullanılabilir.

4- Tarih yazımında aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalıdır. Genelleme, tek tek ya da özel durumlardan, genel bir yasanın çıkarılmasıdır. Genellemeler, eleştirel düşünce ve tarihsel bilgi için vazgeçilmezdir. Ancak önemli olan tarihten çıkartılan genellemelerin, yine tarihten verilen örneklerle pekiştirilmesidir. Genelleme yapma becerisi, tarihçilerin yaptığı ve öğrencilerden de yapmaları beklenen bir beceridir (Köksal, 2005: 109). Barzun ve Graff'a (2004: 134) göre, yalnızca deneyimsiz bir araştırmacı bir ya da çok az örneğe dayanarak genelleme yapar. Burada çok deneyimli olanı bekleyen tehlike ise bunun tersidir ve bu durum "indirgeyicilik" olarak tanımlanır. İndirgeyicilik, çeşitliliği teke indirgemektir. Yani "tek o, başkası değil." Örneğin, tek bir olay değil, birbiriyle ilgili birçok olayın söz konusu olduğu Fransız Devrimi gibi kapsamlı bir olayın, bir tertip sonucu ortaya çıktığı şeklindeki anlatım, aşırı ölçüde indirgenmiştir. Aynı şekilde savaşın nedeni olarak yalnızca "ekonomiyi" görmek veya silah yapımcılarının savaşı başlattığını düşünmek de yanlıştır. Tarihin incelenmesi, sözü edilen bütün bu olayların, insan davranışlarının nedenleri kadar karmaşık olduğunu göstermektedir. Gerçek bir araştırmacı, karmaşıklığa neden olan bölümleri yerli yerinde ve diğer bölümlerle bağlantılı olarak gösterir (Barzun ve Graff, 2004: 134).

Kötü genellemeler genellikle dilin düşünülmeden kullanılmasından kaynaklanır. Yazar elindeki bilgiler tümel önermeler olmaya yeterli değilse bile, "hepsi", "her", ya da "hiçbir" sözcüklerini kullanır; aslında doğru olan, "hemen hemen", "neredeyse", "genellikle", "bir anlamda", "ancak", "belki" gibi niteleyiciler kullanmaktır. Bununla birlikte yazarın okuyucuya kararsız, ürkek görünmekten kaçınması gerekir. Her cümlesine "sık sık" ve "hemen hemen" sözcükleriyle başlarsa, bu izlenimi vermesi kaçınılmazdır (Barzun ve Graff, 2004: 133).

5- Tarih yazıcısı hitap ettiği okuyucusu kitlesine dikkat etmelidir. Tarihçi çeşitli türde çeşitli okuyucu için yazar. Okul çocuğu, üniversite öğrencisi, meraklı kişiler

önceliklidir (Özbaran, 1996: 59). Tarih yazıcısı yakın meslektaşlarını, çalışanları veya tanıdık bir dinleyici kitlesini bilgilendirmek için yazmalıdır; ama “tanımadığı okuyuculara” karşı sorumluluklarının da bilincinde olmalıdır. Yazar, “Benim konumun uzmanı olmasa da, istekli biri ne anlatmak istediği mi anlayabilir mi?” ölçütünü kullanmalıdır (Barzun ve Graff, 2004: 27). Burada özellikle “halk için yazmak” usulü üzerinde de durmak gerekir. Halk için yazılmış tarih kitaplarının bir çok kabahatleri içinde bulundurması nedeniyle halk için yazmak usulünün itibardan düştüğünü belirten Langlois ve Seignobos (1937: 303) halk için yazılmış tarih kitaplarının çoğunda bulunan hataları şöyle sıralamaktadır: haber vermeden iktibaslar, doğru olmayan müracaat işaretleri, sakat olarak yazılmış isimler ve metinler, ikinci elden zikretmeler, değersiz faraziyeler, sathi mukayeseler, ihtiyatsız iddialar, çocukça umumileştirmeler, hem de en yanlış yahut pek ziyade itiraza uğrayabilecek fikirler ileri sürerken kendinden emin bir otorite tavrı. Okuyucusuna katkıda bulunmak isteyen yazar, konuyla ilgilenenlerin normal bir dikkat harcayarak anlayabilecekleri biçimde yazılarını kaleme alır.

6- Tarihi bir metinde ne yazıldığı kadar nasıl yazıldığı da önemlidir. Kötü bir şekilde oluşturulmuş cümleler, yanlış noktalama, fakir kelime çeşitliliği tarihi bir metnin değerini düşürecektir. Bir tarih metni yazılırken bilgilerin organize edilmesi, analiz edilmesi, tartışılması ve kanıtlar kullanarak ifadelerinin desteklenmesinin yanı sıra öğrencinin güzel Türkçe yazı yazma ve cümle kurma kurallarını da bilmesi gerekmektedir. Barzun ve Graff’a (2004: 31) göre, yazı yazma yeteneklerinin geliştirilmesine karşı çıkan öğrenciler bile kötü yazılmış kitapları okumaları istendiğinde pek yakınır. Bu tür kitapları “sıkıcı” ve “yavan” olarak tanımlarlar, suçu konuya yüklerler. Ama her konu ilginç hale getirilebilir. Çünkü her konu ilginçtir. Yoksa insanoğlu bunlarla ilgilenmezdi. Bir kitap güç okunur: Çünkü fikirler akıcı olmamıştır, çünkü cümleler dengesizdir, çünkü söz dizimindeki hatalar sık sık geriye dönmeyi gerektiriyordur, çünkü sözcükler anlamını bulamamıştır.

Bir kompozisyon yazısının belirli kuralları vardır. Bu kurallar büyük ölçüde Türk-İslam geleneğinde belagattan, batıda ise retorikten çıkmıştır. Yazılı anlatım veya etkili bir kompozisyon öncelikle kelimelerle başlar. Kelimeden sonra cümle, paragraf, – yazının amacına ve hacmine göre-, bölüm ve ardından metin meydana gelir. Kompozisyonu oluşturan bu parçalar belirli bir organizasyon içinde birleştirilir. Organizasyon bir konuya dair fikirlerin gelişim çizgisini vermek amacıyla, birbirini takip eden kelimelerin, cümlelerin, paragrafların ve bölümlerin etkili bir şekilde

düzenlenmesidir. Fikirlerin etkili bir şekilde organize edilmesi için öncelikle yazının başında, söz konusu yazının hangi amaçla yazıldığının tam ve doğru bir şekilde ifade edilmesi gerekir. Bu durum yazının organizasyonunun yazının amacına göre değiştiğini göstermektedir. Kısaca her kompozisyon kendine has bir şekilde düzenlenen organize bir bütünlüktür (Özsarı, 2006: 50).

Tarih yazarı yazdığı metinde hızlıca konusunu oluşturarak amacını ifade etmelidir. Makalenin başında okuyucu konuyu bilmelidir. Başlık ile de yazar okuyucuya metnin ne ile ilgili olduğu bilgisini vermelidir. Tarihçi mümkün olduğu kadar hızlı bir şekilde amacını açık bir şekilde başlıklar ile ortaya koymalıdır. Giriş paragrafı bu konuda ilk girişim olmalı ve ikinci paragrafta okuyucu konuyu kesinlikle bilmelidir (Marius, 1989).

Yazının amacı belirlendikten sonra sıra yazı yazmaya uygun konunun tespit edilmesine gelir. Öncelikli olarak yazının hangi konuda yazılacağı tam ve doğru bir şekilde belirlenmelidir. Yazı yazmada karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi oldukça geniş konuların seçilmesidir. Hâlbuki üzerinde yazı yazılacak doğru konu, sınırlandırılmış konudur. Geniş konu verildiğinde öğrenci kendisine verilen sürenin büyük bir kısmında nereden başlayacağını düşünür ve sonuçta da birbiriyle bağlantısız paragraflardan oluşan bir metin yazar. Bu bakımdan yazının amacı belirlendikten sonra yazı yazılacak konu mümkün olduğunca sınırlandırılmalı, kompozisyon daha dar kapsamlı konular üzerinde yazılmalıdır (Özsarı, 2006: 51).

Tarihi bir metin yazılırken öncelikle konunun sınırlaması iyi yapılmalı, içerikte konu dışı sayılabilecek ifadeler yer verilmemelidir. Örneğin; Roma İmparatorluğu “Orta İtalya’da bir şehir devleti iken, Akdeniz’in iki sahilini de içine alacak biçimde genişlemiş ve M.Ö. 100’le M.S. 476 arasında istila ettiği Doğu’ya Batı kültürünü taşımış eski bir devlet” olarak tanımlandığında olabildiğince tam sayılabilecek bir tanımlama yapmış olunur. Daha uzun tanımlamalarda ise, verilen ayrıntıların esas fıkirden uzaklaşmaması, hatta bu fikri tamamlar nitelikte olması gerekir. Yani tarihsel bir metin içerisinde konu bütünlüğünün sağlanması gerekir. Konu bütünlüğü olmadan ayrıntılar anlamsızdır. “Dişi bir kurt tarafından emzirilen Romulus ile Romulus efsanesine bir tam sayfa ayırıp Caesar’ın öldürülmesini tek bir cümleyle geçiştirmek konu hakkında hiçbir bilgisi olmayan bir okuyucunun bile fark edeceği bir yanlışlığın yapıldığını gösterir (Barzun ve Graff, 2004: 15). Marius (1989), tarih dersinde metin yazacak öğrencilere yönelik olarak “Teziniz her neyse ona bağlı kalmalısınız. Eğer konunuz Roma İmparatorluğunun yıkılışı hakkında tarihçilerin

fikirlerini yazmak ise Roma toprak mimarisini ya da Roma ile ilgili herhangi bir konuyu tanımlayarak konunuzu dağıtmayın” şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Yazının amacı belirlendikten ve yazı yazmaya uygun konunun tespit edilmesinden sonra yazının bütünlüğünü oluşturmak için genel organizasyon sorununa geçilir. Bir yazıda genel organizasyon, giriş, gelişme ve sonuç ile sağlanır. Girişte kompozisyonun tamamında anlatılacak konuya dair okura kısa bir bilgi verilir. Yani girişte yapılması gereken okuyucuya konunun arka planına dair kısa bir bilgi vererek konuyu basit bir şekilde tanımlamak ve sınırlandırmaktır. Bununla beraber konunun başlığının da okura, ele alınacak konuya dair bazı ipuçları verdiği açıktır. Başlık konuyu sınırlamak, başka bir ifadeyle konunun sınırlarını çizmektir. Girişte ise başlığın daha da ötesine geçilerek konu biraz daha sınırlanır ve tanımlanır. Okura konunun ana fikrinin ne olduğu ve yazarın bu fikri nasıl ele alacağı anlatılır. Kompozisyonun gelişme bölümünde verilecek bilgilere dair ipuçları ortaya konur. Giriş konuya dair ilk izlenimdir (Özsarı, 2006: 51-52).

Bir yazının girişini doğal olarak gelişme ve sonuç bölümleri takip eder. Kompozisyonun asıl bünyesini gelişme bölümü oluşturur. Gelişme kısmı sınırlanmış bir konunun biraz daha ayrıntılı bir şekilde geliştirilmesidir. Bütünlük içerisinde yazılan bir yazının gelişme bölümünde, girişte verilen sözlere bağlı kalmak gerekir. Bu kısım bir ya da birkaç paragraftan oluşur. Genellikle orta kısımda “kim?”, “ne?”, “ne zaman?”, “nerede?”, “nasıl?” gibi soruların cevapları tartışılır. Öne sürülen fikirler detaylandırılır. Tarihsel bir metin yazan öğrencilerin yazdıkları bilgileri tarihsel kaynaklara dayalı olarak mutlaka detaylandırmaları gerekir. Detaylandırma (elaboration) bir metnin “güçlü (strong)” ya da “zayıf (weak)” olarak belirlenmesine neden olan en önemli özelliktir (De Oliveira, 2006).

Sonuç, kompozisyonun en etkili ve en fazla akılda kalıcı bölümüdür. Bu kısımda niçin? sorusuna cevap aranır (McCay, 1974: 69; Kashatus, 2002). Kompozisyonun sonucunda görülen bir başarısızlık, metnin tamamını başarısız gibi gösterir. Kompozisyonun sonuç bölümünde belirsiz genellemelerden ve tekrarlanan özetlerden kaçınmak gerekir. Bazen konunun basit bir özeti iyi bir sonuç olarak kabul edilebilir. Bununla beraber özet verilirken tekrara düşme tehlikesini göz ardı etmemek gerekir (Özsarı, 2006: 53). Tarih hakkında yazılan bir metinde sürpriz (beklenmedik) bir sonuç çıkarmaya çalışılmaz. Böyle bir şey yapmak bir hatadır. Metinler anlaşılır ve düzgün bir şekilde sonlandırılırken genel olarak metin içerisinde söylenmek istenen

özetlenebilir. Yazarın amacına ulaşması için elindeki son şansıdır. Ancak sonuç kısmında şunlardan özellikle kaçınılmalıdır:

- a-Okuyucuya öğüt vermek,
- b-Okuyucuya söylediğin şeylerle ilgili ahlaki yargılamalar yapmak,
- c-okuyucuya burada yeni önemli bilgiler vermek,
- d- Sorular sormak. (Marius, 1989).

İyi bir metin iyi biçimlenmiş paragraflardan oluşur. Her bir paragraf bir fikirden yada irdelenen fikre yakın diğer fikirlerden oluşmalıdır. Paragraflar oluşturulurken cümleler kısa tutularak, şu sorular sorulmalı ve bunlara cevap olacak nitelikte yazılmalıdır:

- b- Ben ne söylemeye çalışıyorum?
- c- Hangi kelimeler ile söylemek istediklerimi ifade edebilirim?
- d- İfadelerim etki yaratacak kadar açık mıdır?
- e- Daha kısa mı tutmalıyım?
- f- İyi bir şeyler söyleyebildim mi? (Black and MacRaild, 1997: 180).

Her paragrafın bir giriş cümlesi olmalı ve o paragrafta neyin işleneceği hakkında bilgi vermelidir. Okuyucuyu cezbe etmek için ilk anda en göz alıcı şey gösterilmelidir. Bu nedenle iyi bir yazar açılış cümlesi üzerinde çok çalışır. Okuyucu paragrafın ilk cümlesini okuduğunda o paragrafta neden bahsedileceğini anlamalıdır. Örneğin, “*Zengin ve bekâr bir erkeğin bir eşe gereksinim duyacağı evrensel olarak kabul edilmiş bir gerçektir*” şeklinde bir giriş cümlesi okuyucuya metinde “evlilik” ve “zenginlikle” ilgili bir şeyler okuyacağını göstermektedir (Barzun ve Graff, 2004).

Herhangi bir metinde bulunması gereken giriş, gelişme, sonuç bölümleri kompozisyonun genel bölümleridir. Bunlara ilave olarak düzenli bir kompozisyonda olması gereken üç nitelik daha vardır. Bunlar; bütünlük, tutarlılık ve vurgulamadır. Kompozisyonun nasıl geliştirileceği ve giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbirleriyle nasıl ilişkilendirileceği tamamen bu üç ilkeyle ilgilidir. Bütünlük yazarın zihninin sistematik bir şekilde çalışıp çalışmadığına veya yazarın vermek istediği mesaja ulaşmış ulaşmadığına işaret eder. Bütünlük kompozisyonda kullanılacak olan malzemenin karmaşık konular üzerine değil, tek bir konu üzerinde olması demektir.

Tutarlılık bütünlükten biraz daha farklıdır. Tutarlılık kompozisyonun öğelerinin birbirleriyle ilişkisi ile ilgili bir terimdir. Bütünlük ve tutarlılık birbiriyle ilişkilidir. Tutarlılığın olmadığı veya eksik olduğu bir kompozisyonda doğal olarak bütünlük de

eksiktir. Bir kompozisyonda tutarlılığın nasıl sağlanacağına dair belirli bir kural yoktur. Yazı için gerekli malzeme toplandıktan sonra malzemeye ilgili bir taslak plan hazırlanması kompozisyonda tutarlılığı sağlayabilir. Tutarlılık deyince sadece kompozisyonun bütünündeki tutarlılık akla gelmez. Kompozisyondaki ara geçişler de önemlidir. Bir cümleden başka bir cümleye bir paragraftan başka bir paragrafa veya bir bölümden başka bir bölüme geçiş yapmanın da kendine has bir takım kuralları vardır. Bu kurallar yazının dış tutarlılığını verir. Bir bölüm, paragraf ya da cümleyle sunulan şey diğer bölümler, paragraflar ya da cümlelerle ilişki içindedir. Bu ilişki yazının dâhili tutarlılığını verdiği gibi aynı zamanda okurun metni anlamasına yardımcı olur. Örneğin bazı bağlaçların kullanılması, önceki anlatılan fikirlerle ilgili bir fikrin tekrarlanması okura metni anlamada yardım eden tutarlılık unsurlarıdır. Ayrıca metinde dâhili tutarlılığı sağlayan bir takım kelime veya kelime grupları da bulunmaktadır. Örneğin, “ve”, “veya”, “ya da” ifadeleri devamlılık belirten bağlaçlardır. “*Fakat*”, “*her ne kadar*”, “*bununla beraber*”, “*buna karşılık*” gibi kullanımlar ise zıtlık bildiren ifadelerdir. “*Böylece*”, “*bütün bunlar*” gibi kelime grupları sonuç anlamı verirken, “*ilk olarak*”, “*ikinci olarak*”, “*son olarak*” gibi ifadeler ise sıralama bildirirler. “*Bunlara ilaveten*”, “*yukarıda belirtildiği gibi*”, “*daha önce üzerinde durulduğu gibi*” vb. ifadeler devamlılık anlamı veren gruplardır (Özsarı, 2006, 54–55). Fakat bu ifadeleri gerekli gereksiz kullanmak doğru bir tutum değildir. Bir kompozisyonda bu tür ifadeler kullanılmadan tutarlılık sağlanıyor ve buna rağmen söz konusu ifadeler kullanılmaya devam ediliyorsa, okuyucunun konuyu anlaması zorlaşır ve kompozisyondaki tutarlılık bozulur.

Tarihsel bir yazıda da biçime dikkat edilmesi çok önemlidir. “Biçim olmadan isimlerin ve olayların hiçbir anlamı, hiçbir yararı olmaz, geçmişle ilgili bilgiler, uykuda görülen rüyadaki karışık imgeler gibi gözden kaçır, kaybolur. Bir yazının ne anlattığı tartışılırken “içeriği” “biçimden” ayrı tutulamaz. Çünkü içerik yalnızca biçimden anlaşılabilir. Biçim açık olduğunda içeriğin neler olabileceği daha kolay bilinebilir. Araştırmacının anlatmayı amaçladığıyla anlattığının aynı olmasını sağlayabilmesi için içerik ile biçimi bütünleştirmesi gerekir. Biçim her zaman uğraş gerektirir. Her bilgiyi ait olduğu yere yerleştirmek, bir mantık sırasına koymak ve önemli hiçbir şeyi atlamamak için yazarın notlarını iyi işlemesi gerekir. Zaten “biçim” sözcüğü tek başına bir övgü terimi olarak kullanılmasının nedeni bunu elde etmek için ne denli çaba harcamak gerektiğinin herkesin biliyor olmasıdır (Barzun ve Graff, 2004: 186).

Bilimsel formüllerde doğanın incelenmesini değerli kılan düzenlilik gibi, geçmişî değerli kılında geçmişin düzene sokulmasıdır. Bu nedenle tarihçinin sorması gereken en önemli soru “ne tür düzen” olmalıdır. Bir metinde parça parça bütün bilgiler verilmiş olabilir ancak gruplandırmalar, bağlantılar ve mantık sırası olmazsa anlam tam olmaz. Macaulay, “History of England” adlı eserini derlerken birinci kısmı bitirdiğinde kendi yapıtını ve Thukydides’in sekiz kitabını yeniden okumuştur ve *“üzülerek söylüyorum ama benimkilerden çok daha iyi. Genel anlamda ilk tarihçi. Onda iyi olan noktalar her zaman her şeyin en iyisi. Fakat sıkıcı olan kısımlar berbat sıkıcılıkta ve düzenlemesi kötü. Kronolojik sıra, karmaşık bir anlatımda gerekli olan düzen için tek başına yeterli olamaz.”* yorumunu yapmıştır. Bir yıl sonra yine düzenlemelerle uğraşan Macaulay, notlarında şunları söylemiştir:

“Anlatımın akıcı olmasını sağlamak için her kısmın bir öncekinin doğal devamı olmasını sağlamak gerekir. Okuyucunun dikkatini dağıtmadan onu St. George Channel’den geçirip geri getirmek kolay değildir. Ama yapılabilir de. Bu geçişleri doğru yapma becerisinin, tarih için, anlatım becerisi kadar önemli olduğuna inanıyorum. (Barzun ve Graff, 2004: 187).

Hemen hemen 4 yıl sonra Macaulay yazarken hala daha aynı zorluklarla karşılaştığını gösteren notlar düşmüştür:

“XIV. bölüm üzerinde daha bir hayli çalışmak gerekiyor. Saatlerce uğraştım ve zaman zaman cesaretim kırıldı. Ama Johnson’un söylediği gibi, kararlı olmalıyız ve çok sıkı çalışmalıyız. Düzenleme ve geçiş becerilerine çok değer veriyorum ama bu becerilere tam anlamıyla sahip olduğumu söyleyemem.” (Barzun ve Graff, 2004: 187).

Bir tarihçinin eserini yazarken karşılaştığı güçlükleri göstermesi açısından bu notlar öğrencilere örnek olacaktır. Tarihçi eserini düzenlerken olayları oluş tarihine göre ya da konularına göre sıralar. Yapıtının okunmasını isteyen tarih yazarı konuya göre düzenleme yapar. Ancak tarihin “zaman” içinde yer alan olayların anlatımı olduğunda unutmamak gerekir. Zaman sıralaması gözardı edildiğinde fikirlerin doğal bütünlüğünün bozulması kadar olumsuz bir durum ortaya çıkar. Bu nedenle en iyi yol, tarihsel bir konuyu olabildiğince kısa tutmak, konu ve tarih sırasını birlikte kullanarak iyi bir düzenleme yapmaktır (Barzun ve Graff, 2004: 189).

Öğrencinin yazma gelişiminde, metni düzenlerken tutarlılığı sağlamak için tem ve rem anahtar olabilir. Bir metnin içindeki cümleleri birbirine değişik biçimlerde

bağlanabilir. Cümlelerin bağlanış biçimleri değişik dallanıp budaklanmalar tarzında olur. Bu şematik yapı, tem ilerlemesi adını alır. Tem ilerlemesi yarattığı iç düzen ile metnin tutarlı ve anlaşılır olmasını sağlar.

Her cümle iki unsurdan oluşur:

1- Bir KONU yahut TEM (Theme): Bu, bir cümlede kendisinden söz edilen şeydir. Tem cümlede ilk parça olarak düşünülebilir ve cümlelerin bütününe ne hakkında olduğunu okura gösterir.

2- Bir HABER (Rheme, propos): Bu, bir cümlede konu ile ilgili söylenen şeydir, haberdur. Haber konu ile ilgili olarak verilen yeni bilgidir.

Kısacası her cümlede bir problem (konu) ve bu probleme verilmiş bir cevap (haber) vardır. Örneğin; Mehmet Hasan'dan daha çalışkandır.

Problem: "Mehmet'le Hasan'dan hangisi daha çalışkandır"

Cevap: "Mehmet daha çalışkandır"

Konu (Theme): "Mehmet ile Hasan'ın çalışkanlık sıralaması"

Haber (Rheme): "Mehmet daha çalışkandır" (Filizok, 2007).

Önemli olan nokta bütün bir paragrafta baştanbaşa aynı temi kullanmamaktır. Bunun için öğrenciler aynı kişi, fikir ya da nesneden bahsederken farklı temleri kullanmaya yönlendirilebilir. Tem ilerlemesinde ardarda gelen cümlelerde aynı kelimeyi tekrarlamak yerine zamir ya da eş anlamlısı kullanılabilir. Ayrıca mürsel mezar ya da dolaylamadan yararlanılabilir (Filizok, 2007).

Tem ilerlemesinin üç yolu vardır:

1- Sabit Tem İlerlemesi: Tem ilerlemesinin en basit yolu budur. Bir konudan söz açılır ve o konu ile ilgili haberler art arda sıralanır. Yazanı ve okuyanı yormayan bir tarzdır. Ancak böyle bir anlatımda konu aynı kaldığından her yeni cümlede özne tekrarlanır. Örneğin "Fatih Sultan Mehmet" ile ilgili bir tarihsel metin yazılırken sürekli cümlede "Fatih Sultan Mehmet" ile başlamak tekrara neden olur. Tecrübeli yazarlar edebi sanatlardan ve yerine koyma yöntemlerinden yararlanarak bu olumsuzluğu ortadan kaldırır.

2- Çizgisel Tem İlerlemesi: Bir cümlede bir konu ve bir haber vardır. Birinci cümlelerin haberi ikinci cümlelerin konusunu oluşturuyorsa çizgisel bir tem ilerlemesi söz konusudur. Buradaki ilginç nokta, birinci cümlede haber olan şey, söylendikten ve dinleyici tarafından anlaşıldıktan sonra haber olma niteliğini kaybeder ve bir konu haline gelir. Böylece yazar, bu yeni konuyla ilgili yeni bir haber verme şansı elde eder

ve aynı yolla üst üste bir çok konuyu ele alma fırsatı bulur. Bu tür tem ilerlemesi açıklama, öğretici ve ispatlama metinlerinde daha çok kullanılır.

Tem, cümlelerin bir önceki cümleyle mantıksal ilişki kurması için yazara izin verdiğinden, bir cümlelerin sonunda ifade edilenin bir sonrakinin başlangıcı olarak kullanılması akademik yazıda oldukça yaygındır. Remde ifade edilen bilgi (cümlelerin son kısmı) alınır ve bir sonraki cümlelerin temi olarak kullanılır

3- Türeyen Tem İlerlemesi: Bu tarz tem ilerlemesinde önce bir cümleyle ana konu ifade edilir. Sonra bu ana konuya bağlı alt konular sırasıyla ele alınır. “Karşılarına bir saray çıktı. Kapısı gümüşlendi, merdivenleri billurdandı, çatısı altındandı” cümlelerinde saray konu, “gümüşlendi, billurdandı, altındadı” ifadeleri haberdır. Tasvir ve açıklama metinlerinde daha çok kullanılır.

De Oliveira (2006), yaptığı çalışmada, tarih derslerinde 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin yazdığı tarihsel metinleri tem-rem ilişkisi açısından da incelemiştir.

Bir yazı bütünlük ve tutarlılığa sahipse, fakat söz konusu yazıda vurgulama ilkelerine uyulmamışsa, bu yazı etkili bir yazı kabul edilemez. Yazar zihnindeki konuyu ve konunun görünmeyen kısımlarını gerekli vurgulama araçlarıyla verir. Kısacası bütünlük ve tutarlılık gibi vurgu da bir organizasyon ilkesidir (Özsarı, 2006: 55). Yazı çalışmalarında en sık görülen biçim hatası yanlış vurgulamadır. Tarihsel bir metinde cümlelerdeki vurgulama çok önemlidir. Sıradan bir bilgi cümlesinde iki vurgulama noktası, cümlelerin başı ile sonudur. Dolayısıyla düşüncenin en önemli iki unsurunun bu noktalarda olması gerekir (Barzun ve Graff, 2004: 223). Bu nedenle yüklem öznenin uzak olmamalıdır. “*Küçük yaşta tahta çıkan IV. Mehmet annesi Turhan Sultan onun adına devleti yönettiği için daha çok avcılıkla uğraşıyordu*” cümlesi yerine “*Annesi Turhan Sultan devleti yönettiği için, küçük yaşta tahta çıkan IV. Mehmed daha çok avcılıkla uğraşıyordu.*” şeklinde düzenlenirse doğru vurgulama yapılmış olunur. Bazen yazar, konu hakkındaki düşüncesini “çok önemli”, “en önemli” gibi kesin vurgulama ifadeleriyle verir. Bazen de “ilk” ve “son” gibi durum ifade eden kelimelerle vurgulama yapılır. Konunun ayrıntılı bir şekilde anlatılması ve konunun içeriğinde yer alan bir fikrin tekrarı da bir vurgulama türüdür. Ancak ayrıntılar verilirken ve tekrarlama yapılırken konuyu dağıtmamaya dikkat edilmelidir. Tarihsel bir metinde konu ve zamanı kaynaştırmak için birinden öbürüne “geçiş becerisine” dikkat edilmesi gerekir. Sözcük cümle, paragraf, bölüm gibi geçiş biçimleri okuyucuyu bir sonraki konuya taşır. İster “fakat”, “bununla beraber”, “buna göre” gibi küçük sözcükler, isterse, bir konuyu

özetleyen ve şekillendiren uzun parçalar olsun bunlar, “biçim”e bağlıdır ve düşünceden düşünceye geçişi sağlarlar.

Yazıda sözcükler, düşüncelerin yalnız süsü değil özüdür. Yazı yazarların, yazdıklarının okunmasını isteyenlerin, yalnızca önemli sözcükleri ve kurallara uygun yazı yazma yollarını değil, bütün sözcükleri her an kullanabilme becerisini geliştirmesi gerekir. “Doğru sözcük doğru yerde kullanılmalıdır” diyen Barzun ve Graff (2004: 207), şu örnek cümleyi vermektedirler: *“Her ne kadar bu kitap Harrissey’in Columbus’undan farklıysa da, yine de önemlidir.”*

Onlara göre, bu cümlede en az üç deyim yanlış ve anlamı bozmaktadır: “her ne kadar”, “farklı” ve yine de.” “Her ne kadar” ve “yine de” deyimleri belli bir kitaptan farklı olan bir başka kitabı önemsiz olduğu fikrini vermektedir. Bütün kitaplar birbirinden farklı olduğundan “farklı” sözcüğü baştan sona anlamsızdır. Yazar belki de şunu söylemek istemiştir: *“Her ne kadar bu kitap tartışmalı konularda Harrissey’in Columbus konusundaki görüşlerinin tam karşısı fikirlerle dolu bir kitap ise de; bence önemlidir.”*

Sözcükler, anlamları farklı olduğu halde birbirinin yerine kullanılmaktadır. Aynı ölçüde rahatsızlık verici bir başka eğilim ise, eski, bilinen sözcüklerin yerine, yeni moda olmuş sözcüklerin kullanılmaya başlamasıdır (Barzun ve Graff, 2004: 208). “Her ne kadar”, “dahi” “fakat” “çünkü” gibi sözcükler dikkatten kaçtığında anlamı baştan sona değiştirebilir.

Sözcüklerin özenle seçilmesinin nedeni, bu sözcük gruplarıyla, zihnimizden geçenlerin doğru aktarılmasını sağlamaktır. Cümlelerin özenle kurulmasının nedeni ise, düşüncelerimizin bütünüyle doğru ve rahatlıkla anlaşılır biçimde aktarılmasının sağlanmasıdır. Bir yazarın okuyucunun yabancı bir konuyu kabul etmesini bir yolla sağlaması gerekir. Bunu yaparken de Açıklık, Düzen, Mantık, Kolaylık, Bütünlük, Tutarlılık, Ritim, Güç, Sadelik, Doğallık, Zerafet, Zekâ ve Hareket gibi konuşma veya yazma niteliklerini kullanması gerekir. Ancak bunların hiçbiri birbirinden bağımsız düşünülemez; çakışır, biri diğerinin anlamını güçlendirir veya belirsizleştirir; bir başka deyişle üslup olarak bilinen tek bir güç haline dönüşür. Bir yazar çalışmalarında ne üslubu ne de bu niteliklerden herhangi birini tek başına amaçlayamaz (Barzun ve Graff, 2004: 219).

Tarih hakkında yazılmış metinler mutlaka tarafsız bir tonla yazılmalıdır. Okuyucuya karşı dürüst olunmalıdır (Marius, 1989). Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici, ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır. Örneğin; “o bir diktatördü” ya da

“Napolyon muhteşem bir generaldi” gibi. Örneğin, tarihçi olmayan bir yazar, “*Cromwell, Scott’dan nefret ederdi*” gibi bir ifade kullanabilir. Öğrenci, tarihsel bir metinde böyle bir ifade kullanılmaması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Dolayısıyla yukarıdaki cümlelerin yerine şöyle bir ifade kullanabilir: “*Cromwell’in hareketleri yargılandığında, Cromwell’in Scott ‘dan nefret ediyormuş gibi gözüküyor.*” Ancak profesyonel bir tarihçi de şüphesiz bu ifadeyi şu şekilde düzelterek kullanmalıdır: “*Cromwell’ in hareketlerinden, Scott’a karşı tutumu çelişik duyguları beslediği anlaşılmaktadır.*” Bu şekilde bir cevap pek çok öğrenciyi kızdırabilir. Ancak tarihçi cevabını tam olarak bilmediği şeyleri bu şekilde yazar (McCoy, 1974: 71). Tarihçinin görevi, hakkında yazdığı durumu, olayı ne savunmak ne de yermektir. Tarihçi, ön yargılardan arınarak, kanıtlara dayanarak sonuçlara gitmelidir. Ayrıca hiç bir tarihçi beğenmediği kendi fikrine uymayan bir kanıtı, ortadan kaldıramaz, göz ardı edemez (McCay, 1993: 73).

Tarihsel yazıların amaçlarından biri “kim, ne, ne zaman yaptı” sorularına cevap bulmaktır. Bu cevaplar edilgen cümlelerle yazılırsa kafa karıştırıcı olabilir. Örneğin; “Amerika keşfedildi” şeklinde bir cümlede Amerika’nın kim tarafından keşfedildiği belli değildir. Aynı düşünce “Kolomp Amerika’yı keşfetti” şeklinde etken bir cümle ile yazıldığında burada okuyucuya açıklama yapılmış olur ve belirsizlik ortadan kalkar (Storey, 1999: 83). Aynı şekilde “Sezar Brütüs tarafından bıçaklandı” yerine “Brütüs, Sezarı bıçakladı” şeklinde yazılması daha iyidir (Black and MacRaild, 1997: 178). Böylece hem daha az kelime kullanıldığı için cümle uzatılmamış olunur hem de bu cümlede anlam daha açıktır. İyi bir tarih metninde çok fazla edilgen cümle kullanılmamalıdır Ayrıca devrik cümlelerden de kaçınılmalıdır.

Diğer disiplinlerden farklı olarak tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır. Geçmiş zaman ile yazma tarihçilere insanların ve olayların kronolojik bir sıra içerisinde düzenlenmesi konusunda yardım eder (Storey, 1999: 84).

İyi bir tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılır. Sanki yazar karşısındaki ile konuşuyormuş gibi yazılmaz. Sadece kişisel anlatılarda birinci ağızdan yazılabilir.

Tarih yazıcısı olayları anlatırken kişisel düşüncesini gösteren ifadeleri (benim fikrime göre, sanırım, inanıyorum ki...) kullanmamalıdır. Tarihsel metinlerde bence (I Think), ben (I) gibi ifadelerin kullanılmaması daha iyi olur. Monash Üniversitesinde Ian’ a göre, eğer bir konu hakkında fikir belirten tarihçiler hakkında bir yargılama yapılacak ve metin yazarı kendi bakış açısını gösterecekse kullanılabilir. Örneğin; Tarihçi A, X’i tartışmaktadır, Tarihçi B, Y’yi tartışmaktadır. Benim sonucum ise; bu

durumda A güçlüdür” gibi bir ifade kullanılabilir. Aslında bu şekilde bir ifadeye gerek yoktur. Metin içerisinde yazar kendi düşüncesini ve bakış açısını üstü kapalı bir şekilde ifade edebilir. “Her şeyi göz önünde tutarak, Tarihçi A’nın daha güçlü olduğu gözükmemektedir” gibi bir ifade ile de yazar yine kendi görüşünü belirtmiş olmaktadır (<http://monash.edu.tr>). Aşağıda verilen örnek metin bu durumu daha iyi açıklamaktadır:

Beyazlar Avustralya’ya yerleştiğinden beri Aborjinler Avustralya toplumundan izole edilmeye başlandı. Avrupalılar Aborjin topraklarına ilk kez ulaştıkları zaman onları katlettiler. 200 yıl sonra Aborjinler sayıca büyük ölçüde azaldılar. Aborjin çocukları ailelerinden alındı ve yetimhaneye koyuldular. Böylece onların ataları ile bağlantıları kesildi” (Coffin, 1997).

Örnek metin de yazar, Aborjinlerin izole edildiğini, birbirlerinden koparıldıklarını da söyleyerek yine bir değerlendirmede bulunmuştur ama bunu –*benim fikrime göre Aborjinler şanssız insanlardır demek yerine* – daha güzel bir dille ifade etmiştir.

Tarih yazımında belirsiz kelime kullanımından kaçınılmalıdır. Yazıda kullanılacak sözcükler, genel olarak anlamı bilinen sözcüklerden seçilmelidir. Aynı anlamı taşıyan sözcükler kullanılmamalı veya mümkün olduğunca az, kısa ve anlamı açık sözcükler kullanılmalıdır. Başka bir ifadeyle yazı hem anlamda hem de fiziksel görünümde pürüzsüz olmalıdır. Sözcükler bütün olarak anlam taşıyacak ton ve ritimde seçilmelidir. İyi yazı, sözcüklerin işlenmesini sağlamak için harcanan çabadır. İsim, fiil, sıfat, zarf ve benzeri bütün sözcükler yerinde ve ölçülü biçimde kullanılmalı ve anlama katkıda bulunabilmelidir. Barzun ve Graff (2004: 128-129), bu durum ile ilgili Gibbon’dan aldıkları bir cümleye yer vererek farklı sözcüklerin yarattığı etki üzerinde ayrıntılı bir biçimde durmuşlardır. Gibbon tarafından yazılan “*Muzaffer Roma’nın Yunan sanatına boyun eğdiği herkesçe bilinen doğru bir gözlemdir*” cümlesi kapsamlı bir genellemedir ve kesindir. Her sözcük büyük bir dikkatle özgün bir biçimde kullanılmıştır; ama okuyucu eşitlikleri doldurmak için ayrıntıları bilmek ve anlamak zorundadır. “Gözlem”, “muzaffer”, “boyun eğmek”, ve “sanat” sözcüklerine biraz farklı anlamlar yüklenerek, “Yunan” ve “Roma”nın farklı gerçekleri vurgulaması sağlanabilir. Buradaki “gözlem” sözcüğü yalnızca bir görüştür. “Hasta gözlem altına alındı” cümlesi ile kesinlikle aynı değildir. Aynı şekilde “Muzaffer” sözcüğünün herhangi bir savaşla ilgisi yoktur, yalnızca Roma imparatorluğunun Akdeniz’deki egemenliğini vurgulamaktadır ve zaman belirsizdir. “Boyun eğmek” cümlesinin ise

savaşla bir ilgisi yoktur. İnsanlar yalnızca bir sanat zevki geliştirdikleri, kitaplar, heykeller gibi sanat yapıtlarını elde etmek için bir şeyler yapmaya başladıklarında sanata boyun eğmiş olurlar. Bu bağlamda sanatın ne anlama geldiğini az çok biliriz ama ortada heykel vs. gibi herhangi bir sanat ürünü olmayan “Kleopatra’nın Antonius’u büyüleme” sanatından tümüyle farklıdır. Son olarak, “Yunan” ve “Roma” da değişken terimlerdir; çünkü farklı dönemlerde bu adlar farklı toprak parçaları, farklı güçleri, hükümet şeklini ve düzeyini ifade eder.

Barzun ve Graff’a (2004) göre; bu cümle “bu, Roma fatihlerinin eski dünyanın tüm zenginliğini ve gücünü ellerine geçirdikten sonra adamlarının Yunan süslemelerini ve sanat yapıtlarını satın alarak lüks içinde yaşamaya başlamalarını anlatan eski bir öyküdür” şeklinde yazılsaydı da gerçekten birbirinin aynısı üç gerçek ortaya çıkacaktır: (1) Roma eski dünyayı fethetmiştir (2) Romalılar eski Yunan sanatından hoşlanmışlardır (3) Bu herkesçe bilinmektedir. Ancak fikir olarak bu cümle Gibbon’unkinden farklıdır. Gibbon (a) yaşadığı yüzyılda aydınların eski tarih konusunda bilgili olduklarını (b) sürekli olarak yinelediği basmakalıp sözün doğru olduğunu; (c) Yunan ve Romanın, fetihle uygarlık arasındaki ilişkiye bir örnek olduğunu ve fatihlerin genellikle “eski” ve yenilgiye uğramış uluslarla temaslarından engin bir kültür elde etmiş “yeni” kişiler olduklarını; (d) Roma sanatının büyük ölçüde çalıntı olduğunu; (e) Yunan’ın yenilgiden sonra kültürel üstünlüğünü koruduğunu; (f) Gibbon’un bunun görkemli ve hayranlık uyandıran bir süreç olarak tanımladığını anlatmaktadır.

Buna karşılık metnin yeniden yazılmış şekli okuyucuya (a) ortaya atılan görüşün geçmişle ilgili bir başka olumsuz gerçek olduğu (b) Roma imparatorluğunun bir sürü hırslı gangsterin yarattığı bir varlık olduğu; (c) Roma üst sınıfının, fatihlerin çanak yalayıcıların olduğu; (d) kültürsüz kişilerin Yunan sanat yapıtlarını, yalnızca gösteriş için aldıkları, (e) sanattaki gelişmenin ahlaksal dokuyu bozduğu, (f) yazarın tarihi bir şiddet, cehalet ve ahlaksızlık öyküsü olarak değerlendirdiği izlenimini vermektedir. Burada Gibbon’un mu yoksa sahte Gibbon’un mu haklı olduğuyla ilgilenmiyoruz. Bizim üzerinde durmak istediğimiz nokta aynı olayla ilgili olarak kullanılan farklı sözcüklerin yarattığı etkideki büyük farklılıktır. Ayrıca araştırma metninde bazı kelimelerin kullanılmasından özellikle kaçınılmalıdır. Örneğin, “şey”, “çok”, “sık sık”, “hep”, “az” gibi kelimeler bunlardandır (Özçelik, 2001: 146).

Düşünce karışık ve cümlelerin birkaç yan cümlecikten oluşması gerekiyorsa, her yan cümlecğin, işlevini tam anlamıyla yapmasına ve işlediği fikrin etrafında hareket etmesine özen gösterilmelidir (Barzun ve Graff, 2004: 228). “Onun, bunların, senin gibi” zamirlerin çok fazla kullanılmasından kaçınılmalıdır. Bunun yanı sıra noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat edilmelidir.

Fiiller her cümlelerin kalbidir. Çünkü aksiyonu gösterirler. Tarih yazımında her yazar mutlaka net fiiller seçmelidir. “Kanuni Sultan Süleyman 46 yıl sultan oldu” demek yerine “Kanuni Sultan Süleyman, Osmanlı Devletini 46 yıl yönetti” demek daha iyidir.

Konuştığımız gibi yazma etkili bir metin oluşturmayı engeller. Yazılı biçimde konuşmayı aynen kullanmamızı engelleyen faktör, konuşmada ses, vurgu, yüz ifadesi ve tavırların konuşma üslubundaki yetersizlikleri tamamlayarak anlama katkıda bulunmasıdır. İyi bir yazıda, yazar, ifade ediş biçimini yönlendiren ve anlam katan bu unsurları kullanmak zorundadır. Ancak bunu yaparken de gereksiz cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir. Yeni başlayanların ve dikkatsiz yazarların hatası, cümlelerinde aynı şeyi iki defa tekrarlamalarıdır. Gereksiz sözcüklerin fazlalığı okuyucuyu özel bir noktayı veya çok küçük bir farkı atlayıp atlamadığını düşünmeye iter. Bu da zaman kaybına neden olur. Her paragrafta bu hatanın tekrarlanması okuyucunun sözcükler arasında boğulmasına yol açar (Barzun ve Graff, 2004: 225).

Bir araştırma metni yazılırken aranacak en önemli özellik, sade, açık, söylemek istenen hususun net ve dolaysız olarak söylenmiş olmasıdır. Her yazı, rapor veya ciddi bir araştırma günün birinde birilerinin işine yarayacak düşüncesiyle hazırlanır. Sonuçta ise o kişilerin isteklerini karşılamalıdır. Kolaylık sağlamak için, bu gereksinimler iki soru ile özetlenebilir: Yazılanlar doğru, güvenilir ve tam mıdır? Açık ve düzenli mi, anlaşılması hatırlanması kolay mıdır? Araştırmacının bu soruları araştırmasının her aşamasında kendisine sorması gerekir (Barzun ve Graff, 2004: 13).

Bir yazıda anlamlı bir son taslak elde edebilmek için tekrar tekrar gözden geçirmek gerekir. Tarihsel bir metnin ilk taslağı oluşturulduktan sonra, tarihçi metni düzenleyerek son şeklini vermeli, yapılan yanlışlıkları düzeltmelidir. Barzun ve Graff (2004: 230) ise, bir yazarın eserini yazarken ve düzeltirken kendisine sorması gereken soruları şöyle sıralamışlardır:

- I. a) Yazımda tek bir konuda mı bilgi veriliyor ve konunun gelişme biçimi doğru mu? Veya yazı yalnızca kopuk fikirler ve simgelerle mi dolu?

b) Giriş bölümünde gerçekten giriş, sonuç bölümünde ise gerçekten sonuç mu var? (Başlangıç için Nuh tufanına kadar gitmek gerekmiyor; sonuç ise özetle bir tutulmamalı)

c) Her paragraf amacına göre bölünmüş mü? Yani paragraf bir fikri işleyen ve geliştiren cümlelerin düzenlenmiş şekli mi?

d) Her cümle kendi başına bir anlam taşıyor mu? Yoksa niteleyicilerin yükü altında ezilmiş mi veya sonradan akla gelmiş fikirlerle mi sürükleniyor?

e) Geçiş sözcükleri ve ibareleri doğru kullanılmış mı? Bütün bağlantılar yeterince açık mı? (Geçiş sözcük veya ibaresinin cümlelerin başından çok ortasında kullanılması genellikle daha iyi sonuç verir)

II.

a) Yazının Tonu nedir? Çok ağır, bir makamı etkilemek amacıyla çok mu resmi? Belki de çok rahat, samimi, hafif veya olması gerektiği biçimde sade, açık mı?

b) Özellikle değer verdiğim bölümler var mı?

c) Okuyucunun rahatlığını düşünerek mi yazmışım; yoksa yalnızca kendimi rahatlatmak için mi? Özel bir dil mi kullanmışım?

d) İstendiğinde, kullandığım her sözcüğün tam anlamını ve işlevini anlatabilir miyim?

e) İmgelerimin okuyucuya bir yardımı oluyor mu, yoksa bunlar yalnız açık düşünme güçlüğünden kaçmak için bulduğum yollar mı?

III.

a) Zamirlerin ait olduğu isim veya isim cümlecikleri yeterince anlaşılır mı?

b) Sözcükleri tekrarlayarak akıllı bir ölçülülük havası mı vermeye çalıştım yoksa aynı amaçla “ bir dereceye kadar” deyimini deneyimsiz bir yazar gibi sık mı kullandım? Ya da tam tersine, her zaman aşırı, olağanüstü ve benzer sözcükleri kullanarak konuyu abarttım mı?

c) Deyim bağlantılarını doğru kullandım mı?

d) Bilim ve diğer alanlardan yalnızca kendimin ilgi duyduğu terimleri çok mu kullandım? Alışkanlık sonucu hangi jargon (halk ağzı) ve gereksiz sözcük kullanıldı?

e) Konuya uzak da olsa bildiğim sözcükleri mi kullanmayı yeğledim? Bir başka deyişle soyut yerine somut, uzun yerine kısa, karmaşık yerine sade sözcükler mi kullandım?

Steffens (1991), tarih öğrencilerine araştırma kâğıtları ve makale yazma konusunda yardımcı olmak amacıyla kendilerine yöneltecekleri sorulardan oluşan bir “görüşme kâğıdı” (self conference sheet) hazırlamıştır. Bu plan, yazıların son halini tamamlamadan önce öğrencilerin kendi çalışmalarını tekrar gözden geçirmelerini sağlar. Steffens (1991), taslağı yeniden okurken öğrencilerin kendilerine şu soruları sormasını önermektedir:

- Benim başlığım, konumu/tezimi/büyük hipotezimi tam olarak tanımlıyor mu?
- Kâğıdımın ilk sayfasında ya da ilk paragrafında konum, tezim, büyük hipotezim yer aldı mı? (Okuyucunun konunu/tezini ve hipotezini hemen anlayacağı cümle ya da cümleler yazılarak bu soru cevaplandırılır).
- Benim konum hakkında okuyucunun gerçekten ne anlamasını istiyorum? (Ana konunun kısa bir durumu yazılarak, konu ile ilgili açık ve yakından ilişkili 3 soru not edilir).

Steffens (1991), eğer bir ödevin ilk taslağı oluşturulacaksa bu sorulara ek olarak şu konularda dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Kullanılan özel örnekleri kontrol et. Özel örnekler her sayfada genel konuyu gösterir. Okuyucu ne demek istediğini, iddianın ne olduğunu anlamak için örneklere ihtiyaç duyar.
- Taslağını yüksek sesle yeniden oku. Bu senin yazı parçalarını düzeltmene yardım eder.
- Sonucun güçlü ve öz mü? yoksa aşırı duygusal ve genel mi? Sonucun, tezinle ve başlığınla yakından ilişkili mi?
- Dikkatli okuyucular metin hakkında hangi soruları sorabilirler?

Tarihsel bir metin yazan kişi metnini oluştururken bu ilkelere dikkat etmelidir. Langlois ve Seignobos’un (1937: 305) belirttiği gibi “tarihçinin hesabını vermeğe

çalışacağı hadiseler son derece karışık olsa da, fena yazmaya hakkı yoktur.” Tarih dersinde öğrenciler tarihsel yazılarını yazarken bu hususlara dikkat etmelidirler.

Kompozisyonda dikkat edilmesi gereken giriş, gelişme, sonuç, bütünlük, tutarlılık ve vurgulama gibi ilkeler, yazının amacına göre değişiklik gösterir. Yazının amacı yazının biçimini de belirler. Bu nedenle çalışmanın bu kısmında genel olarak farklı yazma biçimlerine göre geliştirilmiş olan anlatım/söylem biçimleri ele alınarak tarihsel söylem (historical discourse) biçimleri üzerinde durulacaktır.

3..6. Başlıca Yazılı Anlatım/Söylem Biçimleri

Yazmaya başlarken elimizde işlenmemiş bir sürü malzeme vardır; anılar, tahminler, alıntılar, düşünceler, teoriler, söylentiler, olaylar... Yazı yazarken yapmamız gereken şey bütün bunların ne ifade ettiğini anlamaya çalışmak ve bu malzemenin hangi biçime ya da biçimlere uygun düşeceğini ve bilginin anlaşılmasına en iyi şekilde yardım edeceğini sezmemiz gerekir (Murray, 1985). Amaçlarımıza göre başlıca dört anlatım biçimi vardır: Açıklayıcı, hikâye edici, kanıtlayıcı ve betimleyici anlatım (Özsarı, 2006: 84). Her anlatım biçiminin farklı amaçları vardır. Aşağıda bu anlatım biçimlerinin özellikleri ele alınmıştır:

3.6.1. Açıklayıcı Anlatım (Expository Writing)

Bir şeyi dinleyiciye yahut okuyucuya izah etmek amacıyla söylenenlere yahut yazılanlara açıklayıcı metin denir. “Açıklama (exposition)”, bir kelimenin ya da bir yolun tarifini, bir bitkinin yapısını, bir gözlem mekanizmasını, tarihsel bir olayın yorumunu, bir faaliyeti ya da felsefi bir yorumu izah etmeye uygun en genel yazım metodudur.

Açıklama yazısı her şeyden önce bir sorunun cevaplandırılmasıyla ilişkilidir. *Kimya ile neden meşgul oluyorsunuz* ya da *Tanzimat inkılâbının sebepleri nelerdir* gibi özel konularla ilgili bir soru sorulduğunda, bu tür sorulara sözlü olarak rahatlıkla cevap verilebilir. Fakat soruların yazılı bir şekilde cevaplandırılması istenildiği zaman, bir takım zihni tereddütler ortaya çıkar ve hesap tamamen karışır. Açıklayıcı anlatım tekniğinde sanat kaygısından uzak daha çok açıklama amaçlı hikâyeler anlatılır. Bu hikâyelerde kurgu söz konusu değildir. Olay doğrudan herhangi bir ilave yapılmaksızın, en basit kelimelerle ifade edilir (Özsarı, 2006: 82).

Açıklayıcı anlatımın kendine has metotları bulunmaktadır. Bu metotlar ayniyet (identification), tanım (definition), tasnif (classification), süreç analizi (process analysis), ve nedensel analizdir (causal analysis) (Özsarı, 2006: 66). Aşağıda açıklayıcı anlatımın metotlarına kısaca değinilmiştir:

En basit açıklama metotlarından biri olan tarif “bu nedir?” sorusunun cevaplandırma yöntemidir. Yazılı anlatımda zaman zaman bu tür tariflere başvurulur. Örneğin Bergama’ya dair yazılacak bir makaleye şu ifadelerle başlanabilir: “*Bergama İzmir’in Kuzeybatısında bir yerleşim merkezidir. Antik dönemde büyük bir krallığa ev sahipliği yapan şehir, Timur’un İzmir’i fethedişinden beş yıl sonra Müslüman Türklerin eline geçmiştir*” denildiğinde, Bergama şehri kısaca tarif edilmiş olur. Tarif edilen nesneye dair ayrıntılı bilgi verilmesi gerektiğinde, açıklayıcı anlatımın diğer metotları devreye girer. Örneğin tanımlama, analiz ve mukayese gibi yöntemlere başvurulabilir (Özsarı, 2006: 66).

Bu nedir? sorusu tanımında karşılığıdır. Tanımlama belirli bir bilgi gerektirir ve belirli bir amaca uygun bir şekilde yapılmalıdır. Tanımlama bir dengelemedir. Dengeleme iki terimden meydana gelir: a)tanımlayan, b)tanımlanan. Bu durumda tanımlayan ile tanımlananın birbirine eşit olması gerekir. Sözelimi “köle” kelimesini “bir başkasının yasal mülkiyetinde olan insandır” diye tanımlar ve bu tanıma dengeleme kuralı açısından bakarsak şöyle bir tabloyla karşı karşıya kalırız:

Köle = bir başkasının yasal mülkiyeti altında olan insandır.

Tanımlanan = Tanımlayan

Burada tanımlayan başa alınıp tanımlanan sona alınsa bile, anlamda herhangi bir değişiklik olmaz (Özsarı, 2006: 66).

Sınıflama, kısaca varlıkların ve eşyanın cins ve türlerine göre ayrılıp, sıralanmasıdır. Tasnifte varlıklar ve eşyalar benzerliklerine veya farklılıklarına göre birbirinden ayrılır. İyi bir tasnifte uyulması gereken iki kural vardır. Bu kurallardan birincisi, sınıflandırılacak bütün varlıkları ve eşyayı yalnız bir tür içine almak; ikincisi ise sınıflandırılacak varlıklardan hiçbirini aynı zamanda iki ayrı türün içinde bulundurmamaktır. Bir yazıya başlamadan önce neler anlatabileceğimizi kafamızda tasarlarız ya da bir müsvedde kâğıdına sıralarız. Konu hakkında bildiğimiz pek çok şey olabilir; ancak onları bir ayrıma tabi tutmayıp, aklımıza geldiği gibi sıralarsak okurumuzun bizden beklediği mantıki tutarlılığı ve açıklığı ihlal etmiş oluruz. Bunun olmaması için uygulayabileceğimiz en basit çözüm, düşüncelerimizi sınıflandırmak ve bir plan dâhilinde sıralamak olacaktır. (Özsarı, 2006: 66).

Örnekleme veya örnek verme (Illustration) açıklayıcı anlatımın temelini oluşturur. Herhangi bir konuda genel bir şey söyledikten sonra onu bir yada birkaç örnek vererek daha açık hale getiririz. Günlük hayatta veya yazılı anlatımda, “örneğin”, “mesela”, “örnek vermek gerekirse”, “söz misali” vb. açıklamayı pekiştirici kalıplara daima rastlanmaktadır. Açıklayıcı anlatımda kullanılan örnekler, belirsiz veya genel ifadeleri daha açık, daha eksiksiz ve daha sınırlı bir hale getirir. Açıklayıcı anlatımda verilen örnekler ana düşüncüyü desteklemeli, metinde ele alınan konunun içeriğini sağlamlaştırmalı, yazıyı daha anlamlı hale getirmeli ve yazının inandırıcılığına yardımcı olmalıdır. Örneklerin mümkün olduğu kadar özel örneklerden seçilmesi gerekir. Yazının içeriği ile ilgili iyi seçilmiş somut örnekler konunun açıklanması açısından, genel örneklere göre oldukça aydınlatıcıdır. Örnekler düzenli bir şekilde ifade edilmelidir. Düzenlemenin basitten karmaşığa doğru yapılması, konunun anlaşılması açısından daha etkilidir. Örnekler etkili bir şekilde ifade edilmelidir. “Mesela”, “örneğin” gibi bir ifadeyle konuya girmek pek şık bir tutum değildir. Aynı zamanda, “örneğin”, “mesela”, “örnek olarak” gibi ifadeler gereğinden fazla kullanılmamalıdır.

Açıklayıcı anlatımda benzerlik ve zıtlıklar/mukayese ve tezat (comparison and contrast) üzerinde durulur. Bir açıklama metodu olan mukayese, bir konuyu iki ya da daha fazla nesne arasındaki benzerlikleri belirtmek suretiyle açıklamaktır. Zıtlık ise iki nesne arasındaki farklılıkların belirtilmesidir. Mukayese ve zıtlıklar bir şeyin diğerinden daha mükemmel olduğu anlatılmak istendiğinde ya da iki şeyin birbiriyle benzeyen ya da birbirinden farklı yönlerini alışılmışın dışında bir yolla göstermek istenildiğinde kullanılır. Bir yazıda karşılaştırma ve tezadı kullanmanın iki yolu vardır: 1)- Blok olarak karşılaştırma. 2)- Parçalar halinde karşılaştırma.

1)- Blok olarak karşılaştırma

I. Giriş: Bu bölümde tartışılan iki şey muhataba sunulur. Konulara dair gereken tanımlamalar ve betimlemeler yapılır. Ayrıca bu iki konunun hangi yönden mukayese edileceği de eklenir.

II. Gelişme:

A. Konu 1

1. Değinilecek olan A noktası
2. Değinilecek olan B noktası
3. Değinilecek olan C noktası

B. Konu 2

1. Değınilecek olan A noktası
2. Değınilecek olan B noktası
3. Değınilecek olan C noktası

III. Sonuç: Sonuç kısmında çözümlemenin bulguları üzerine yorum yapılır, ana noktalar özetlenir ve bazen yazarın bulgulara dayalı olarak vardığı hükümler üstü kapalı olarak anlatılır (Özsarı, 2006).

Açıklayıcı bir metin içerisinde parçalar halinde karşılaştırma ise şu şekildedir:

2)- Parçalar halinde karşılaştırma.

I. Giriş: Bu bölümde tartışılan iki konuda muhataba sunulur. Konulara dair gerekli tanımlamalar ve betimlemeler yapılır. Bu iki konunun analiz edileceği karşılaştırmanın temelleride eklenir.

II. Gelişme:

A. Değınilecek olan A noktası

1. Konu 1
2. Konu 2

B. Değınilecek olan B noktası

1. Konu 1
2. Konu 2

III. Sonuç: Sonuç kısmında çözümlemenin bulguları üzerine yorum yapılır, ana noktalar özetlenir ve bazen yazarın bulgulara dayalı olarak vardığı hükümler üstü kapalı olarak anlatılır (Özsarı, 2006)

Açıklayıcı anlatımda başvuru anlatma tekniklerinden biriside tasvirdir. Tasvir, nesnelerin, kişilerin, koşulların ve aksiyonların niteliklerine işaret edilmesiyle ilişkili bir anlatımdır. Bu bakımdan açıklayıcı anlatımda doğal olarak tasvire başvurulur.

Kompozisyonda analiz, bir bütünün bileşimini oluşturan parçaların ayrılmasıdır. Zaten analiz kelimesi sözlükte parçaları gevşetme anlamına gelir. Analiz parçalanabileceği düşünülen her şeye uygulanabilir. Açıklayıcı anlatımda özellikle nedenler analiz edilerek tek tek ele alınır (Özsarı, 2006: 83).

Açıklama metninde cümleler ve açıklamalar bağlaçlarla, sebep-sonuç ilişkisiyle, örneklerle, farklı bir anlatımla, benzetmelerle ve karşıtlıklarla birbirine bağlanır

(Filizok, Açıklayıcı metinler). Bu ilişkiler çok zaman bağlaçlarla vb. ifade edilir, ama bazen açıkça belirtilmez, dolaylı olarak kavranırlar.

a. Bağlaçlarla: Açıklayıcı metinde cümleler ve, dahası, ayrıca gibi bağlaçlarla ve her şeyden önce, sonra, birinci olarak, ikinci olarak...gibi sıra belirleyicilerle birbirine bağlanır.

b. Sebep- Sonuç İlişkisiyle: Yapılan açıklamaların iyi anlaşılabilmesi için metinde yer alan fikirler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin belirtilmesi gerekir:

- Sebep belirtileceği zaman şu çeşitten bağlayıcılar kullanılabilir: Çünkü, zira, bunun nedeni...
- Sebep, mutlaka bu çeşit bağlaçlarla başlayan bir cümle ile ifade edilmek zorunda değildir, bir yan cümle ile de söylenebilir: ... sebebiyle, ...den dolayı...
- Sonuç belirtileceği zaman şu çeşitten bağlayıcılar kullanılır: Bundan dolayı, bunun için, bunun sonucunda...
- Sonuç mutlaka bu çeşit bağlaçlarla başlayan bir cümle ile ifade edilmek zorunda değildir, sebebi bir yan cümle ile de söyleyebilirsiniz: -dığı için, -diğinden...

c. Örneklerle: Her türlü açıklamanın daha iyi anlaşılması için mutlaka bir örneğe ihtiyacı vardır. Açıklanan konu yeni ve zorsa, örnek birden fazla olmalıdır. Bağlayıcılar: mesela, örnek vermek gerekirse...

d. Farklı bir anlatımla: Bir açıklama daha iyi anlaşılсын diye bazen a)- farklı bir biçimde ve farklı kelimelerle ikinci bir defa daha anlatılabilir yahut b)- ince ayrıntıların ifade edilebilmesi için anlatılan şey, yeniden daha geniş anlatılabilir:

- Birinci halde şu bağlayıcılar kullanılır: yani, bir başka ifadeyle, demek istiyoruz ki,...
- İkinci halde şu bağlayıcılar kullanılır: daha açık ifade edecek olursak, ayrıntıları ele alacak olursak, daha doğrusu...

e. Benzetmelerle ve Karşıtlıklarla: Bir açıklamanın anlaşılmasının en emin yollarından birisi dinleyicinin yahut okuyucunun bildiği şeylerden yola çıkmaktır.

- Benzetmeler şu bağlayıcılarla yapılabilir: bu ...e benzer, bu...gibidir, bu...i andırır...
- Farklılık ve karşıtlıklar şu bağlayıcılarla ifade edilebilir: bununla birlikte..., buna karşılık, fakat, aksine, diğeri ise... (Filizok, 2007).

3.6.2. Hikâye Edici Anlatım (Narrative Writing)

Hikâye edici anlatım tarzı Türkçe kompozisyon kitaplarında *hikâye etme*, *tahkiye*, *hikâye yoluyla anlatma*, *öyküleme* (Binyazar-Özdemir, 2006:101), *öyküleyici anlatım*, vb. adlarla anılmaktadır. Batı kompozisyon kitaplarında hikâye edici anlatım, *Telling A Story* (Hikâye söyleme), *Narration* (Hikâye etme), *Using Narrative* (Hikâyeci Anlatımı Kullanma) başlıkları altında ele alınmıştır (Özsarı, 2006: 85- 86). Hikâye edici anlatım, sorunları, düşünceleri düşleri; kısaca söylemek istediklerimizi bir olay içinde düşünme ya da bir olaya bağlayarak verme işidir. Sadece roman ve öykülerde değil, özellikle tarih, anı, biyografi, otobiyografi, gezi türlerinde de kullanılır. Ancak roman ve öykünün dışında kalan türlerdeki kullanılış biçimine açıklamalı öyküleme denir (Binyazar-Özdemir, 2006:101).

Gerçek olayların anlatıldığı metinler ile düşsel olayların anlatıldığı metinler olmak üzere iki temel hikâyeleme türü bulunmaktadır. Hikâye eğer gerçek hayattan alınmışsa olgu hikâyesi (narrative of fact), eğer yazar muhayyilesinin bir ürünüyse kurgu hikâyesi (narrative of fiction) adını alır (Özsarı, 2006: 89).

Hikâye edici anlatım bize geçmişte olan ve hareket eden bir nesneyi, bir resmi verir. İçinde yaşadığımız andan başlayarak geçmişe yönelik bir dönüşüm sağlar. Brooks ve Warren'a göre hikâye edici anlatım, anlamı cazip hale getirmeye çalışan açıklayıcı anlatımdan farklı bir tarzdır. Açıklayıcı anlatımda geçen hikâyede belki bir laboratuarda yapılan deneyin yapılma şeklini anlatabilirsiniz. Diğer bir ifadeyle laboratuarda yapılan bir deneyin aşamalarının anlatılması da bir hikâyedir. Fakat bu hikâye, hikâye edici anlatım değildir. Çünkü açıklayıcı hikâyenin amacı bilgi vermek ve bir şeyi açıklamaktır, muhayyileye çekici gelmesine gerek yoktur.

Kompozisyon kitaplarında hikâye edici anlatımı ele alırken zaman (time), anlam (meaning), kalıp (pattern), orantı (proportion) ve bakış açısı (point of view) olguları üzerinde durmuşlardır (Özsarı, 2006: 89- 90).

Hikâye edici anlatımda başlangıç ve sonuç arasında geçen ve belirli bir değişim sürecini işaret eden yani olaylar sürecini gösteren hareketin geçtiği zaman önemlidir. Geleneksel anlayışa göre hikâye edici anlatımda zaman A'dan Z'ye doğru bağlantılı bir gelişim düzenine bağlı kalmayabilir. Kimi durumlarda öykü kişilerinin, içinde bulundukları dramatik noktayı başlangıç olarak seçer; zamanın akış düzenini değiştirir. Sözelimi A'dan başlamaz, bunun yerine dramatik noktayı gösteren K'dan başlar L, M,

N, gibi bir sıra izledikten sonra geriye bir dönüşle başlangıca yani A,B,C, ye gelebilir (Binyazar ve Özdemir, 2006:102).

Hikâye edici anlatımın bir başka tanımı da şudur: “Yaşamı bir eylem içinde görme ve gösterme”. Buradaki “eylem” ya da “aksiyon” (Özsarı, 2006: 92) sözünden şunu anlamalıyız: Aralarında etki-tepki, neden-sonuç yönlerinden sıkı bir ilişki bulunan ve anlamsal bir bütünlük taşıyan oluşlar ve kılışlar dizisi (Binyazar-Özdemir, 2006: 102). Aksiyon terimi olaylar silsilesi değil, olayların anlamlı bir şekilde dizilmesi anlamında kullanılmaktadır. Hikâye edici anlatımda bazı olaylar kronolojik olarak verilir. Kronolojik anlatımda da bir evreyle diğer evre arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır.

Hikâye edici anlatımda gerek hayali gerekse gerçek, olayın mahiyeti ne olursa olsun, olaylar silsilesi dengeli bir şekilde verilmelidir. Olayların başı, ortası ve sonu yani kalıp belli olmalıdır. Hikâye edici anlatımın temel yöntemi giriş, gelişme ve sonuca dayanır. Her yazı türünde olduğu gibi hikâye edici anlatımla yazılmış bir yazı türünün de giriş bölümü vardır. Hikâye edici anlatımda başlangıç, kuru bir açıklama değil, gelişme ve sonuca hazırlayan, okuyucunun ilgisini kamçılayan nitelikler taşımaktadır (Binyazar-Özdemir, 2006: 110).

Aksiyonun esas kısmı olan orta, anlatım sürecindeki evreler serisidir. Öte yandan orta, anlatıdaki orijinal durum geliştirilirken tırmanan gerilimin veya artan komplikasyonun anlatıldığı noktadır. Aksiyonun ortası bir tarih yazısında da benzer bir işleve sahiptir. Başka bir deyişle orta veya gelişme itibari aleme ait bir yazıda nasıl bir işleve sahipse, bir tarih yazısında da aynı işleve sahiptir (Özsarı, 2006: 94).

Hikâye edici anlatımda sonuç, eylemin bittiği ya da durakladığı nokta değildir. Tersine eylemsel görevin doğal olarak sona erdiği bölümdür. Okuyucu bu konağa vardı mı bütün gerilimlerinden sıyrılacak, başlangıçtan beri zihnini kurcalayan “Şimdi ne olacak? Bundan sonra ne gelecek?” gibi sorulardan kurtulacaktır. Bu kurtuluş birdenbire değil; ağır ağır, okuyucuyu inandırıcı bir ortama sokarak sağlanmalıdır (Binyazar-Özdemir, 2006: 111).

Anlatıdaki bölümlerin birbirleriyle ilişkisi belirli bir orantıya göre ayarlanmalıdır. Orantı terimiyle genellikle bir metindeki bölümlerin genişliği akla gelir. Ancak hikâye edici anlatımda orantı metindeki her bölümün birbirleriyle ilişkilerinin uygun bir şekilde kurulup kurulmadığının sorgulanmasıdır. Ayrıca anlatıdaki orantı yazarın amacıyla ilişkilidir. Metnin giriş bölümünde bu amaç açıkça ifade edilmeli ve metin içinde daha önce ifade edilen amaçlara uygun davranılmalıdır (Özsarı, 2006: 96).

Hikâye edici anlatımdaki bakış açısından (point of view) kastedilen hikâyedeki aksiyon içinde bir takım ilişkiler kurup geliştiren bir kişinin veya okura rehberlik yapan bir gözlemcinin ve katılımcının bakış açısıdır. Bakış açısı iki soruya cevap arar: a)- Hikâyeyi anlatan kimdir? b)- Hikâyeyi anlatanın aksiyonla nasıl bir ilişkisi vardır? Konuya biraz daha geniş açıdan bakarsak, birinci kişi ve üçüncü kişi olmak üzere iki muhtemel bakış açısı vardır. Eğer anlatı birinci tekil şahsın gözlem ve deneylerinden hareketle veriliyorsa, bu durumda aksiyona birinci kişi bakış açısından bakarız. Buna karşılık, aksiyon üçüncü tekil şahıs ağzından veriliyorsa, buna üçüncü şahıs bakış açısı denir (Özsarı, 2006: 97–98).

3.6.3. Tartışmacı Anlatım (Argumentative Writing)

Tartışmacı anlatım veya argümentatif anlatım yöntemi Türkçe kompozisyon kitaplarında, *delil ve ispat yoluyla anlatma*, *kanıtlayıcı anlatım*, *tartışmacı anlatım* (Binyazar ve Özdemir, 2006: 80), ve *ispatlama* gibi değişik terimler altında değerlendirilmiştir. Argümanın amacı okuru veya dinleyiciyi kanıtlar yoluyla ikna etmek veya okuru belirli bir bakış açısına yöneltmektir. Bu bakımdan argümanın ana fikri bir tezin açıklanmasına dayanır. Tartışmacı anlatım yöntemi günlük hayatın her aşamasında karşımıza çıkar. Bu yöntem gerek edebi gerek bilimsel her türlü metinde kullanılan bir anlatma biçimidir (Özsarı, 2006).

Bazı kaynaklara göre tartışmacı anlatım “*safi bir form (pure form)*” değildir ve özellikle açıklayıcı anlatım ile birlikte kullanıldığı zaman daha etkilidir. Tartışmacı anlatım ile açıklayıcı anlatım arasındaki temel farkı, William M. Tanner şu cümlelerle açıklar: “*Açıklayıcı yöntemde anlamak, kanıtlayıcı yöntemde inanmak esastır. Diğer insanların bilmediğini düşündüğümüz olguları anlatırken açıklayıcı yöntemle başvururuz. Buna karşılık doğruluğuna inandığımız bir düşünceyi başkalarına inandırmaya çalışırken kanıtlayıcı yöntemi kullanırız.*” (Özsarı, 2006: 101–102). Genellikle bilimsel metinlerde tercih edilen açıklayıcı anlatım tekniği *anlama* kavramı üzerinde yoğunlaşırken, tartışmacı anlatım tekniği “*inanma ve ikna etme*” kavramı üzerine odaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle biz birilerini bir şeye inandırmak istediğimizde tartışmacı anlatım tekniğine başvururuz Tartışmacı anlatımı öteki anlatım biçimlerinden ayıran başka yanlarda bulunmaktadır. Bunlar:

Önerme

Tartışmacı anlatımda öncelikle bir öneride bulunulur. Tartışmacı anlatımda sözü edilen önerme (proposition), bir özne ve bir yüklemden oluşan ve karşımızdakilerin benimsemeleri için öne sürdüğümüz bir yargıdır (Binyazar-Özdemir, 2006: 104).

Tartışmacı anlatımda ileri sürülen önermede kanıtlanacak konunun ne hakkında olacağı belirtilmeli yani öncelikle hüküm ortaya konulmalıdır. Tartışmacı yöntemle anlatılan bir konuda giriş, gelişme ve sonuç bölümleri vardır. Öncül ele alınan konunun hazırlık aşamasını meydana getirir. Başka bir ifadeyle öncüllerin ifadesi, asıl konuya hazırlık aşaması, yani konunun giriş bölümüdür. Eğer öncül tartışmanın başında tam olarak tespit edilemez ya da tam olarak bilinmezse, konuda eksiklik ortaya çıkar ve konu bütünlüğü sağlanamaz. Konu bütünlüğünün sağlanamaması aynı zamanda konunun ilerleyen bölümlerinde organizasyon bozukluklarına sebep olur (Özsarı, 2006: 105).

İster olumlu, ister olumsuz olsun ortaya koyduğumuz öneri mutlaka tek yanlı ve açık olmalıdır. Tartışmanın belirli bir noktada yoğunlaşması önerinin tek yanlı oluşuna bağlıdır. Öneri tek yanlı olmazsa konudan sapmalar değişik yönlerde kaymalar olur. Önerme tek yanlı olduğu gibi açık da olmalıdır; yani söylemek istediğimizi tümüyle karşılamalıdır. Açıklık, sözcüklerin seçimi, cümledeki yeri ve onlara yüklenecek anlamla ilişkilidir (Binyazar- Özdemir, 2006: 81). Öncülde gereğinden fazla kelimeye yer verilmemeli, kullanılan kelimeler olgunun tam sınırlarını çizmelidir. Yani olgu temel nitelikleri esas alınarak tanımlanmalıdır. Belirsiz ve çok anlamlı ifadelerden büyük ölçüde sakınmak gerekir. Bununla beraber dilin bünyesinde anlaşmaya engel bir özellik olduğundan dolayı, bazen fiziki bir durum tasvir edilirken bile önermede belirsizlik ortaya çıkabilir. Sözelimi “*Ahmet Bey iyi bir vatandaştır*” önermesine baktığımızda belirsizlik açıkça ortaya çıkar. Bu önermede tam olarak ne anlatılmak istenmiştir? Ahmet Bey çalışkan mıdır? Vergilerini zamanında mı öder? Yerel sorunlarla ilgilenir mi? Bir konuşmacı Ahmet iyi bir vatandaştır önermesini ifade ederken acaba yukarıdaki sorulardan hangisini cevaplandırmak istemiştir? Söz konusu önermedeki iyi sıfatı belirsizdir (Özsarı, 2006: 106).

Ana Fikir ve Destekleyici Fikirler

Belirli bir bütünlük ve tutarlılık içindeki söylemlerin tamamında olduğu gibi tartışmacı yöntemle anlatılan bir söylemin de ana fikri vardır. Ana fikir önermeyle ifade edilen hükümdür. Bu hükmü başka fikirlerle desteklemek gerekir. Her farklı önerme aynı zamanda ana fikirde ifade edilen hükmü farklı açılardan açığa çıkaran fikirdir. Bu fikirlere destekleyici fikirler veya destekleyici önermeler adı verilir.

Deliller

Tartışmacı yöntemin asıl amacı, birinin bir konudaki fikrinin değişmesini, okuyucu ya da dinleyicinin yazar tarafından öne sürülen düşüncüyü kabul etmesini sağlamaktır. Bu yöntemle tartışmaya kaynaklık eden anlaşmazlığın temelindeki

çatışmanın çözülmesi amaçlanır. Anlaşmazlığın çözümü delillerin ortaya konulmasıyla mümkündür. Fakat delillerin gelişigüzel ortaya konulması yeterli değildir. Tartışmacı yöntemde mantıksal düşünce son derece önemlidir (Özsarı, 2006: 102). Delil (proof, evidence) kısaca tartışılacak bir durumu açıklayan, onu belirginleştiren olgu anlamına gelir. Tartışmacı anlatım tekniğini kullanmaya karar veren konuşmacı ileri sürdüğü bir önermeyi önce belirli sınırlar içinde düzenleyip analiz etmeli, ardından önermesini ayrıntılarıyla ele almalı ve ana fikrini destekleyecek destekleyici düşünceleri tartışmaya hazırlamalıdır. Bir önerme analiz edilmeye başlandığında, her bir delil belirli bir sıra ile kullanılmalıdır. Tartışmacı anlatımda delil olarak ileri sürülen olgu gerçekten doğru olmalıdır. Doğru diye sunulan olgu yanlış bir fikre dayanmamalıdır. Delilleri etkili güzel sözlerden ayırmak gerekir. Yazarlar bazen sözlerinin güzelliği, hayallerinin gücüyle okuyucu kolayca ikna edebilirler yahut kandırabilirler. Bunlara retorik figürleri, güzel sözler (belagat) denir ve delillerden ayrı değerlendirilir (Filizok, ege-edebiyat.org). Tartışmacı anlatımda doğrulanabilen ve güvenilir kaynaklardan gelen deliller kullanılmalıdır (Özsarı, 2006: 107–112). Bir tez ya da bir delil, örnekler vasıtasıyla somutlaştırılır.

İstidlal/Akıl Yürütme (Reasoning)

Tartışmacı anlatımda istidlal, zihnin belirli bir bilgiden/delilden hareket ederek belirli bir sonuca varma sürecidir. Tartışmacı anlatımda deliller toplanıp bunların güvenilirliği denendikten sonra, söz konusu delillerin tartışma konusuyla ne tür bir ilişkiye sahip olduğunu ve bu delillerle nasıl bir sonuca ulaşılabileceğini konuşmacının önce kendisine sonra diğer insanlara göstermesi gerekir. İstidlalin bir takım metotları vardır. Bu metotlar tümevarım, analogi ve tümdengelimdir.

Mantıkta, zihnin tikelden tümele, olaylardan kanunlara, sonuçlardan sebeplere ve prensiplere geçiş suretiyle yaptığı istidlale tümevarım (induction) denilir. Mantıkta analogi görülen ve biline benzerliklerden görülmeyen benzerliklere geçiş suretiyle yapılan bir istidlal olarak tanımlanır. Analogi yoluyla muhakeme ise; iki şey arasındaki bilinen bir benzerlikten henüz bilinmeyen bir benzerliğe ulaşma yoludur (Özsarı, 2006: 115). Analogi yoluyla akıl yürütülürken, tez kendisine benzer, kendisiyle mukayese edilebilir bir hal ile karşılaştırılır ve bu hal yardımıyla tez ispatlanır (Filizok, 2008). Newby ve diğerlerinin (1995) vurguladığı gibi analogi, mantık, felsefe, sosyal bilimler, eğitim, teknoloji, kompozisyon, bilgisayar programcılığı, problem çözme gibi çeşitli bilimlerde kullanılır (Akt: Ata, 2008: 303).

Tümdengelim (deduction), mantıkta zihnin tümel ve genel bir önermeden cüzi (tikel) bir önermeye geçiş suretiyle yaptığı akıl yürütme anlamına gelir. Tümdengelim tartışmacı anlatım metodunda kullanılan muhakeme biçimlerinden biridir. Tartışmacı anlatımda tümdengelim yoluyla akıl yürütürken, belirli varsayımlardan yola çıkılır. Önceden kesin öncüller kabul edildiğinde bu öncülleri kesin sonuçlar takip eder. Tümdengelim yoluyla düşünmek demek, aslında belirli sınıfları esas alarak düşünmek anlamına gelir.

İyi düşünce yazıları yazmak için yahut düşünce yazılarını doğru anlamak için mantıki bağların yüklendikleri görevleri bilmek gerekir. Mantıki bağ kuran kelime ve deyimlerin farkında olunmalıdır (Filizok, 2008). Örneğin; düşünce açıklanırken; “yani”, “bir başka ifadeyle”, “daha doğrusu”, “daha açık bir tarzda söyleyecek olursak” bağlaçları; düşünceyi gözler önüne sermek için, “mesela”, “...olduğu gibi” bağlaçları; sebepleri belirtmekte, “çünkü”, “nedeniyle sebebiyle”, “-dığı için”, “dışından dolayı”, “bu nedenlerden dolayı” bağlaçları; sınırlama ya da karşıtlık verilirken “fakat”, “bununla birlikte”, “buna karşılık”, “diğer taraftan”, “aksine”, “hâlbuki” bağlaçları kullanılır (Filizok, İspatlama metinleri).

Ayrıca tartışmacı söylem oluşturulurken “üstelik”, “çünkü”, “zira”, “gerçekten de”, “ama” gibi mantıksal bağlaçlar kullanılır. Yazar, görüşlerinde doğru ve haklı olduğunu, olası bir kuşkunun olmadığını belirten “kuşkusuz”, “elbette”, “hiç kuşku yok ki”, “kesin olarak”, “muhakkak”, “eminiz ki”, “şu bellidir ki”, “şundan eminiz (ki)”, “her zaman”, “asla”, “kesinlikle” gibi sözcükleri kullanır. Bazen okura güven vermek, onun düşüncelerine de saygı göstermek ve onu engellemiyor izlenimini vermek için “belki”, “ola ki”, “olasılık dâhilindedir ki”, “ihtimaldir ki”, “şu da olanaklıdır” şu da düşünülebilir” gibi şüphe ve tereddüt belirtici sözcükler kullanabilir. İçtenliğini ve tezinin tutarlı olduğunu gösterecek bir bakış açısı doğrultusunda bu sözcük öbeklerini metnin tamamında kullanır. Yazar, bu şekilde okuyucuyu etkileyecek sözcükler kullanarak, okuyucu üzerinde olumlu bir etki yaratır ve bu olumlu durum içerisinde bir iletişim kurmaya çalışır (Akbayır, 2006: 31).

Tartışmacı anlatımın amacı kişiyi ikna etmek olduğu için genellikle “şimdiki zaman” ve “geniş zaman” kullanılır.

Kısacası, tartışmacı anlatımla önce bir tez ya da düşünce ortaya konulur, sonra bu düşüncenin eksik yanları, tutarsız yönleri ya da yazarca kabul edilmeyen yanları belirtilerek ortaya atılan düşünce eksik ya da tutarsız yönlerinden çürütülür ve bu düşünce yerine yazar kendi tezini açıklar.

3.6.4. Tasvir Edici Anlatım (Descriptive Writing)

Arapça’da suret kelimesinden türetilen tasvir” kelimesi, Türkçe’de resmetme, resmini yapma, figür, resim gibi değişik anlamlarda kullanılır. Genellikle tarif ile birlikte ele alınan tasvir bir şeyi sözle veya yazıyla anlatarak göz önünde canlandırma veya betimleme şeklinde tanımlanmıştır. Türkçe kompozisyon kitaplarında tasvir deyince *bir şeyin okur veya dinleyici zihninde canlandırılması* anlaşılır (Özsarı, 1996: 146).

Bir tasvir metninde yazar “nasıl?” sorusuna cevap arar. Bir nesneyi, bir manzarayı, bir yeri, bir mekânı, bir varlığı, bir hareketi, bir hadiseyi, bir hâli, bir kavramı, bir süreci, bir yöntemi tasvir eder. Yazar art arda sıralayarak, nitelikleri, hususiyetleri, bölümleri anlatabilir. Zaman ve mekan sırasıyla da anlatabilir.

Tasvir yoluyla tarihî bir olgu, sosyal bir çevre, bir manzara ve atmosfer anlatılabilir. Böylece anlatılan olgu, kavranılabilecek bir çerçeveye yerleştirilmiş olur. Hareketler ve olgular, ancak içinde yer aldığı şartlar, mekân ve zaman bilindiğinde kesin bir anlam kazanır. Koşan bir insanın nerede ve niçin koştuğunu söylemez isek bu koşuyu istediğimiz kadar anlatalım okuyucu tarafından kavranmasını sağlayamayız. “koşuyordu.” cümlesi bize çok az şey söyler. “Otobüse doğru koşuyordu.” diyerek küçük bir tasvir yapmamız bile okuyucunun daha fazla bir şeyler anlamasını sağlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde, tasvirler, bir konuşma sürecinde kendiliğinden var olan sözceleme (énonciation) halinin şartlarını yazıda sözle kurma sürecidir. Tasvirleri ilmî ve edebî olmak üzere ayrıca ikiye ayırmak gerekmektedir. İlmî bir metin, noter kayıtları, coğrafi tasvirler, bir olguyu, bir olayı, bir yeri mümkün olduğunca tam ve ayrıntılı bir şekilde tasvir eder. Edebî eserde ise yazar elde ettiği bilgi yığını arasından bir bütünlük izlenimi verecek olan unsurları seçer, dolayısıyla yorum yapmış olur (Akdeniz, 2008).

Kısacası, bir konuşmada ya da bir yazıda seçtiğimiz temel anlatım biçiminin yanı sıra öteki anlatım biçimlerinden biri, birkaçı ya da hepsi bir arada bulunabilir.

3.7. TARİHSEL ANLATIM /SÖYLEM (HISTORICAL DISCOURSE) BİÇİMLERİ

Söylem analizi (discourse analysis), özellikle son yıllarda dilbilimsel ve eğitimsel araştırmalarda temel araştırma aracıdır. Bu araştırmalarda temel amaç, eğitimsel içerik içerisinde dilin işlevini analiz etmektir. Foucault (1999: 152), “söylem”i aynı söylemsel oluşuma bağlı olan ifadeler bütünü olarak tanımlamaktadır Foucault’a göre ifadeler, nelerin bilinebileceğini olanaklı kılan kurallardır. Söylemsel oluşum cümleler olarak dilbilimsel bağlarla, önermeler olarak mantıksal bağlarla ve psikolojik bağlarla ifade düzeyinde birbirine bağlanmış sözsel ifade ile dile getirilir (Foucault, 1999: 149). Tarihsel söylem içerisinde dilin ve ifadelerin rolünün anlaşılması tarihsel anlamın oluşturulmasında son derece önemlidir. Özellikle okuryazarlık (literacy) yaşam boyu kullanılan bir süreçtir. Dolayısıyla eğitimin her basamağında bir dizi okuma yazma etkinliğinin yapılmasına gereksinim vardır. Metindeki soyut ifadelendirmelerin, kullanılan teknik dilin ve yeni bilgi teknolojileri ile gelişen içeriğin anlaşılması açısından okuma yazma etkinliklerine özel önem verilmelidir. Öğrenciler tarih okur yazarlığı (historical literacy) seviyesine ulaşmalıdır. Yani tarihçinin bilimsel mesleğine yaklaşmalı, bir araştırmada tarihçiler tarafından kullanılan becerileri bilmeli ve kullanmalıdırlar (Rodrigo, 1994: 311). Tarih okur yazarlığı sadece tarihsel olayları öğrenmeyi değil, yorumlayıcı akıl yürütmeyi de kullanır. Tarihsel konular hakkında akıl yürütme de kanıt kullanımı, tartışma ve yorumlama stratejilerinin kullanımını gerektirir (Perfetti, Britt, Rouet, Georgi and Mason, 1994: 257). Tarih okuryazarlığın amacı öğrencilerin tarihsel araştırma becerilerini tam olarak kullanabilmesidir.

Tarih derslerinde öğrenciler pek çok farklı metin tipi üretirler. Öğrencilerin tarihsel metin yazmaları için metinlerin nasıl yapılandırıldığını anlamaları gerekir. Metin oluştururken ilgili bilgiyi seçme ve organize etme, zaman ve terimlerin kullanımını uygun bir şekilde oluşturmaları gereklidir. Ayrıca tarihsel yazmada öğrenciler metinlerinde farklı kesinlik derecelerini göstererek dilin özelliklerini, olasılık ve yeterlilik ifadelerini kullanımını paratik ederler. Ayrıca öğrenciler tarihsel metinlerinde tartışma ve destekleyecek kanıtları arasındaki ilişkiyi ve genel ile özel arasındaki ilişkiyi anlamaları gereklidir. Bu nedenlerle öğretmenler tarih dersi içerisinde, öğrencilerin kendilerini bağımsız hissedebilecekleri farklı yazma tiplerini nasıl yapılandıracakları konusuna dikkat etmelidirler. Çünkü bütün öğretmenler bir dereceye kadar dil öğretmenleridir (Fulwiler and Jones, 1982: 45). Tarih, öğrencilerin

okuma yazma becerilerinin (literacy skills) geliştirilmesi için ideal uygunluktur (Coffin, 2006: 13).

1970'lerden beri İngiltere'de tarih öğretmenleri öğrencilerde tarihçi becerilerini geliştirmek için sınıflarında pratikler yaptıklarını açıklama eğilimindedirler. Bu etkinliklerde öğrencilerin tarihçi aktiviteleri model alınarak verilen bir konu ya da araştırma ile gerekli bilgileri toplama, süreçlendirme, analiz ve sentez yapmaları sağlanmaktadır. Ancak sınıflarda bu becerilerin gelişimini sağlayacak öğrenci yazılarına çok fazla yer verilmemektedir (Husbands, 1996: 101). Öğrencilerin tarihi anlamalarına ve öğrenmelerine yardım edecek farklı amaçlara hizmet eden farklı yazma türleri olmasına rağmen öğretmenler genellikle sınıflarında öğretmenden, ders kitabından, birincil bir kaynaktan ya da videodan aldıkları bilgileri naklettikleri rapor şeklinde tek bir yazma biçimine yer vermektedirler. Hâlbuki tarih dersinde kullanılabilecek çok çeşitli anlatım biçimleri bulunmaktadır.

Husbands, (1996: 100), öğrenci yazma türlerini şu şekilde belirtmiştir:

1- İletişim Amaçlı Resmi (Formal) Yazma (transactional writing): Rapor etmek, bilgilendirmek, tartışmak, ikna etmek ve analiz etmek için olguları göstererek yazmadır.

2- Etkileyici Yazma (expressive writing): Yazarın düşüncelerini ve duygularını göstererek yansıtmasıdır. Günlükler, kişisel mektuplar anlamlı yazma fırsatlarını sağlar.

3- Şiirsel Yazma (Poetic writing): Şiirin ve kurgunun dilidir. Anlamlı ve iletişim amaçlı yazmanın hayali parçaları vardır. Şiirsel yazma duygu ve hislerle ilişkilidir.

İletişim amaçlı resmi yazmada (transactional writing) yazar metnini yazdığı okuyucu grubunu bilgilendirirken, etkileyici yazmada (expressive writing) yazarın kendi düşünceleri ön plana çıkar. İngiliz yazma teorisyeni James Britton tarafından iletişim amaçlı yazma ve etkileyici yazma arasında bu şekilde bir farka dikkat çekilmektedir (Lehning, 1993: 345). İletişim amaçlı resmi yazma (transactional writing), okul tarih derslerinde yaygın bir şekilde kullanılan yazma biçimidir. Okullarda kitap incelemesi, ara sınavlar, laboratuvar raporu, araştırma projeleri, master örnekleri, doktora tezleri örnekleridir (Fulwiler and Jones, 1982: 45). İletişim amaçlı resmi yazma,

doğru ve belirli referans gerektirir. Düşünceleri kaydeden ve bilgileri toplayan kısa ve basit açıklamalardan tartışma, analiz ve yorumlamayı gerektiren kapsamlı metinler yazma aralığını içermektedir. Öğrenciler bu yazma biçimini pek çok kere deneyimlemeye gereksinim duyarlar. Çünkü bu yazma biçimi hem geleneksel kamu sınavlarının talep ettiği biçimdir hem de tarih sürecini ifade etmenin gerekli bir yoludur (ILEA, 1996: 193). Eğitim süresince bu yazma biçimini kullanan öğrenciler meslek hayatlarında da pek çok kere pratik etme fırsatını yakalarlar (Fulwiler and Jones, 1982: 45). Öğretmenler genellikle sınıflarında sadece iletişim amaçlı rapor yazma biçimini kullanmaktadırlar. Rapor yazma olguları rapor biçiminde oluşturmayı, tartışmayı, ikna etmeyi, inandırmayı ve analiz etmeyi gerektirir. Öğrenciler de genellikle bir ders kitabından, bir birinci elden kaynaktan, bir filmde ya da öğretmenlerinden bilgilerini toplayarak metinlerini oluştururlar. Hâlbuki tarihsel metinlerin daha etkili olması için çoklu kaynakları kullanarak yazmaları konusunda öğrencilere fırsatlar yaratılmalıdır. Öğrencilerin çoklu kaynaklardan yani birinci, ikinci ve üçüncü elden doküman yaklaşımını kullanarak yazmaları sağlanmalıdır (Drake and Nelson, 2005: 195).

Yazılı yoklamalarda ve araştırma kâğıtlarında öğrencilerin etkileyici yazma biçimini kullanmaları uygun bulunmaz. Ancak tarih derslerinde yapılacak etkinliklerde etkileyici yazma biçimlerinin kullanılması öğrencilerin tarihsel olaylar için alternatif yorumlamalar yapmalarını geliştirir. Tarih derslerinde etkileyici yazma biçimi olarak bir kaynağa dayalı diyalog yazmaları öğrencilerin yaratıcılıklarını ve kendi perspektiflerinden farklı yorumlamalar yapabileceklerini anlamalarını sağlar (Lehning, 1993: 345).

Drake ve Nelson (2005), genellikle öğrencilerin ilköğretimde ve ilköğretimin ikinci basamağında 3 tür yazma biçimini kullandıklarını belirtmiştir. Bunlar: İkna edici yazma (persuasive writing), Açıklayıcı yazma (expository writing) ve Anlatı yazma (narrative writing). Drake ve Nelson'a (2005) göre, her bir yazma biçimi ayrı özellikler gösterir. Bunlar:

İkna edici yazmada (persuasive writing) öğrenciden özel bir rol üstlenerek veya geçerli bir bakış açısından konuyu ele alarak okuyucuyu ikna etmesi istenir.

Açıklayıcı yazmada (expository writing), öğrenci bir şeylerin anlamını açıklar, tanımlar, bilgi verir. Açıklayıcı yazmaya örnek olarak “emperyalizmin anlamını açıklamak verilebilir. Açıklayıcı yazma genellikle olguları, istatistikleri, örnekleri,

neden ve etkileri ve tanımlamaları geliştiren bir makale yazma biçimi olarak kullanılır. Genellikle duygular karıştırılmaz ve üçüncü kişi ağzından yazılır.

Anlatı yazmada (narrative writing) ise; öğrenciden bir hikâye oluşturmaya ya da kronolojik düzen içerisinde olaylar serisini tanımlaması istenir. Anlatı yazma kişisel olabilir ve öğrenciye kendi deneyimlerini anlatmasına izin verir.

“Anlatı edebiyatı, öğrencilerin öğrenmesini etkiler” diyen Rodrigo’ya (1994: 311) göre, öğrenciler tarih içerisinde önce anlatı edebiyatını (tarihsel hikâyelerin kavranmasını) öğrenir sonra tarihsel okur yazarlık seviyesine ulaşır. Tarihsel okur yazarlık, hikâye anlatmanın ötesinde hikâyenin analizini ve özellikle tarihin metod bilgisini içerir.

Her üç yazma biçimi öğrencilerin odaklanmasını, fikirlerini kanıtlarla desteklemesini, konuyu detaylandırarak irdelemelerini, düzenlemelerini ve uygun bir biçimde yazmaya odaklanmalarını gerekli kılar.

Haydn, Arthur and Hunt, (2000: 78-82) tarih öğretiminde altı tip yazma biçiminden bahsetmiştir. Bu yazma biçimleri ve içerikleri şu şekildedir:

1- Betimleyici (Descriptive) Yazma: Bu tür yazma, resimler, haritalar, diyagramlar, zaman kartları gibi yazma betimlemelerini nakletme, tarihsel mekânları tasvir etme, kaynakların ve fotoğrafların karşılaştırılmasını yazma gibi etkinlikleri içerir. Pek çok öğrenci betimleyici metin yazarken kendini rahat hisseder. Fakat bazı yavaş öğrenciler bir kısmı yazılmış olan metinlere gereksinim duyarlar. Örneğin; öğretmen tarafından başlanmış bir paragrafı tamamlama, resimlerdeki bağlantıları doğru sıra içerisinde yeniden yazmayı içeren sıralanmış aktiviteler gibi.

Öğrencileri betimleyici yazma konusunda cesaretlendirmek için boşluk doldurma sorularıda kullanılabilir. Ancak öğrencilerin boşlukları kendi cümleleriyle doldurmaları sağlanmalıdır. Ayrıca iki kaynağı karşılaştırmalarının istenmesi ya da farklılıklar üzerinde yorum yapmaksızın her birini betimlemelerinin istenmesi, öğrencilerin betimleyici yazma konusunda deneyim kazanmalarını sağlar.

2- Kaydedici (Recording) Yazma: Bu tür yazma kabaca not etmeyi, tartışmak için notlar almayı, grup sunumları ya da bir tarihi yerin ziyaretinde alınan notları içerir. Ayrıca öğrencilerin daha sonraki zamanlarda sınava hazırlanırken kullanacakları notlar da kaydedici yazma içerisinde yer alır.

3- Etkileyici (expressive) Yazma: Bu tür yazmada öğrenci, daha çok kişisel bir tonla metnini oluşturur. Levine'nin (1981) belirttiği gibi kendini baskı altına almak, anlamayı baskı altına almaktır. Dolayısıyla kişisel fikirlerin öne sürülmesinden çekinilmemelidir. Bu tür yazma bir tartışma için hazırlanmada, bir video üzerinde yorum yapmada, grup kararlarını yazmada ya da bir rol oynama içerisinde katılımcıları yazmada kullanılır. Fikirleri desteklemek için kanıt gösterilmelidir.

4- Düş gücünü kullanarak (imaginative) yazma: Daha çok resmi olan ve kişisel olmayan bu yazma biçiminde yaratıcılık ve özgünlük ön plandadır. Yaratıcılık geçmişteki birilerinin bakış açısından, günlüklerden, raporlardan, şahit olduğu anlatılardan, mektuplardan, oyunlardan hayal gücünü kullanarak yazmayı içerir. Düş gücünü kullanarak yazma “ya/ise... olsaydın” sorusu çerçevesinde bir hipotez oluşturmayı gerektirir. Bu tür yazma, öğrencinin tarihsel içeriği ne kadar anladığını gösterdiği için diğer yazma biçimlerinden daha çok önerilir. Bu nedenle düş gücünü kullanarak yazma konusu araştırmanın daha sonraki kısımlarında (s.183) detaylı olarak incelenmiştir.

5- Analitik/Değerlendirme (analytical/evaluative) Yazma: Bu tür yazma örnekleri öğrencilerin grup halinde bilgileri ve fikirleri sınıflandırmalarını, gruplandırmaları betimleyerek ilgili kelimeleri kullanmalarını, değişiklikleri, nedenleri ve sonuçları analiz etmelerini, kaynakları ve yorumları değerlendirmelerini gerektirir. Bilgilerin gruplandırılması, paragraflar içerisindeki düşünceleri öğrenme becerisini içeren detaylı yazma konusunda öğrencileri teşvik eder.

6- Sentez (synthesis) Yazma: Tarih öğretimindeki yazma işinden istenen, öğrencilerin bir olayı yeniden oluşturmaları, detaylı açıklama yapmaları, bir soruyu yeterli uzunlukta cevaplamaları ve çeşitli kanıtlara dayalı olan bütün kompozisyonun bir yorumlamasını sunmalarıdır. Eğer bir öğrenci, “İkinci Dünya Savaşı sırasında kasabandaki yaşam nasıldı?” sorusuna kapsamlı bir cevap oluşturacak ve memnun edici ve başarılı bir sentez yapmak istiyorsa, öncelikle araştırma, kaydetme, sınıflandırma ve yazma gibi pek çok aşamaları geçmesi gerekir. Özellikle özet yazma etkinlikleri öğrencilerin sentez düzeyinde metin yazmalarını sağlar (Wiley and Voss, 1999).

Risinger (1987) ise, bir süreç olarak yazmanın önemi üzerinde durmakta ve ödev yazmayı dört kategoride toplamaktadır. Bunlar:

1. **Rapor Etmek (reporting):** Minimum eleştirel düşünme ile ilgili bilgileri basit bir şekilde sıralar.
2. **Açıklama, bilgilendirme (exposition):** Öğrencileri bilgileri sentez etmeye, açıklama yapmaya, benzerlik ve zıtlıkları vermeye yönlendirir.
3. **Anlatı (narration):** Öğrenci hikâye söyleme, kronolojik olarak yaratıcı hikâye oluşturmak için düşünür.
4. **Tartışma (argumentation):** Öğrenciden değerlendirme yapması, bir fikri, bir inancı savunması ya da buna karşı çıkması istenir (Sloan, 2005).

4–8 ve 12. sınıf öğrencilerinin 1998– 2002 yıllarındaki yazma değerlendirmelerinin sonuçlarını gösteren 2007 Amerikan Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme (NAEP) programında yazmanın 3 amacı belirtilmiştir:

- 1- Anlatı (Bir hikâye söyleme)
- 2- Bilgi verme (Tanımlama ve açıklama)
- 3- İkna etme (Okuyucuyu ikna etme)

2007 NAEP yazma değerlendirmeleri sonuçları şu şekildedir:

Yazma Amacı	8. Sınıf	12. Sınıf
Anlatı (narrative)	% 33	%25
Bilgi verme (informative)	%33	%35
İkna etme (persuasive)	%33	%40

Tarih derslerinde kullanılabilecek kurgu olmayan (non-fiction) yazıların ana kategorileri şu şekilde sıralanabilir:

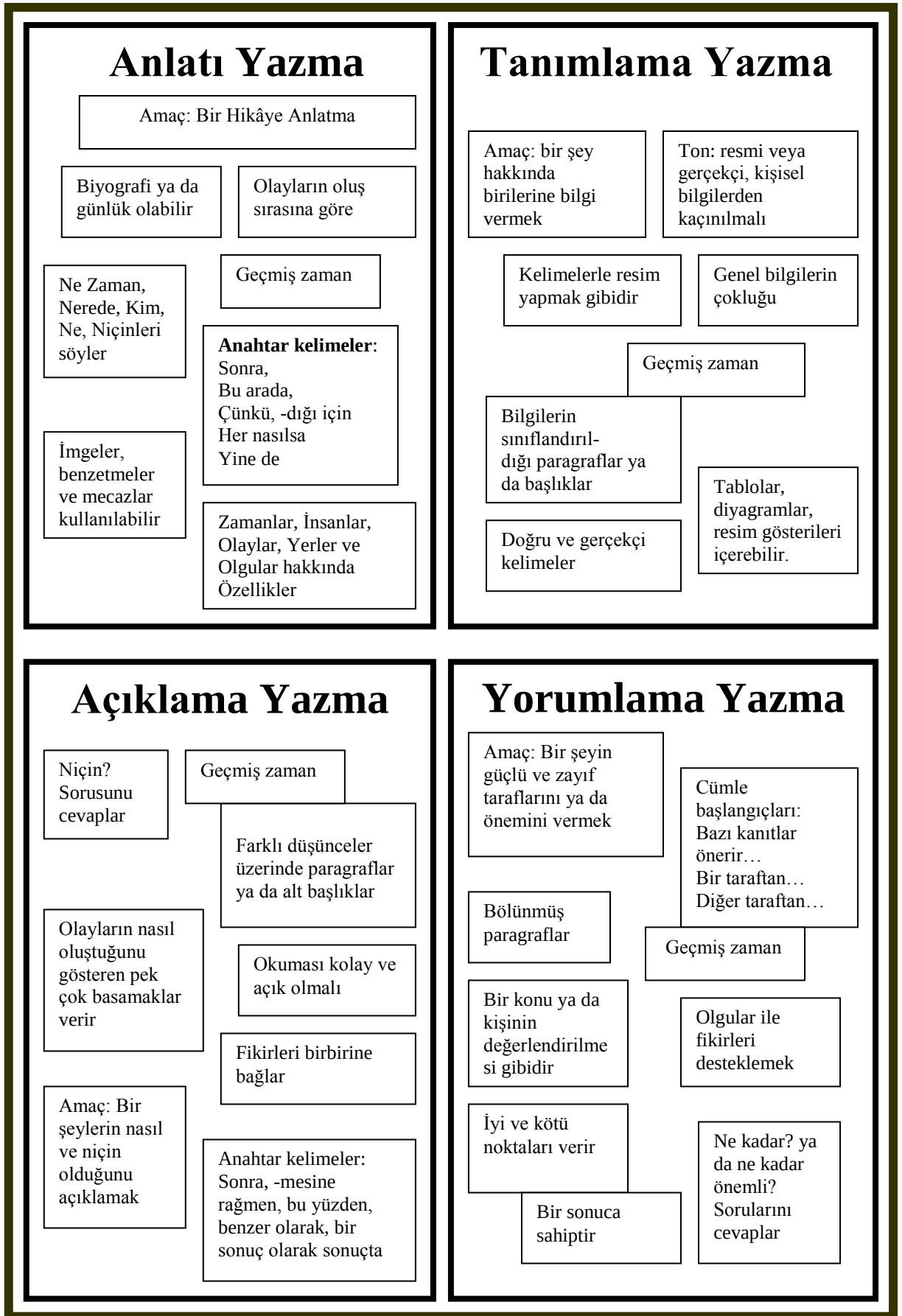
- Öğretici (Instructions)
- Kronolojik Rapor (Recount)
- Açıklama (Explanation)
- Bilgi verici (Information)
- İkna edici(Persuasion)
- Tartışmacı yazma (argumentative writing)
- Analiz (Analysis)
- Değerlendirme (Evaluation)

(<http://www.nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk>).

Counsell (1997), tarihsel yazma biçimini; anlatı (narrative) ve anlatı olmayan (non-narrative) olmak üzere iki şekilde özetlemiştir. Anlatı (Narrative), sıralanmış olaylar serisidir ve bir çizgi halinde devam eder. Örneğin 1929–39 depresyonu.

Counsell'e (1997) göre, öğrenciler hikâyeleri duymaktan ve söylemekten hoşlandıkları için anlatı yazmayı sevmektedirler. Ancak anlatı düşük düzeyde düşünme becerisi gerektirdiği için yüksek düzeyde düşünme sağlayan analitik yazma ile birleştirilmelidir. Bunun için öğrencilerden Rus devrimi gibi büyük bir tarihsel konunun özetini yazmaları istenebilir. Anlatı olmayan (non- narrative) yazma ise “konu merkezli” ya da “problem merkezli” yazma olarak bilinir. Anlatı olmayan yazma, anlatıdan daha fazla analitiktir ve tartışmacıdır. Çünkü konu temelli yazma üretildiği için düzenleme ve değerlendirme gerektirmektedir. Örneğin, Birinci Dünya savaşının başlamasının suçlusu kimdir? konusu için öğretmen tarafından yapılandırılmış tartışmacı ilk cümle verilerek tartışmaların seçilmesi ve kanıtların düzenlenmesi gerekir. Ayrıca konunun askeri, siyasi, politik nedenleri sınıflandırılarak verilmelidir.

İngiltere’de Ulusal Tarih müfredatına göre öğrenciler anlatı (narratives), betimleyici (descriptions), açıklayıcı (explanations) ve yorumlayıcı (interpretations) biçime uygun olarak yazmalıdırlar ve sorularda bu yazma biçimlerinden birisine uygun olarak seçilmelidir (Scott, 2006: 28). Scott kendi bölümlerinde öğrencilere kompozisyon soruları programı planlayarak ve yazma biçimleri şeması oluşturarak öğrencilere farklı tipteki yazma biçimlerini pratik etme ve onlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlama fırsatını verdiklerini belirtmiştir. Kendi bölümlerindeki bütün tarih öğretmenleri 7. ve 11. sınıflarında yazma biçimlerini gösteren ve merkezi bir öneme sahip olan bir poster bulundurmaktadırlar. Bu poster şu şekildedir:



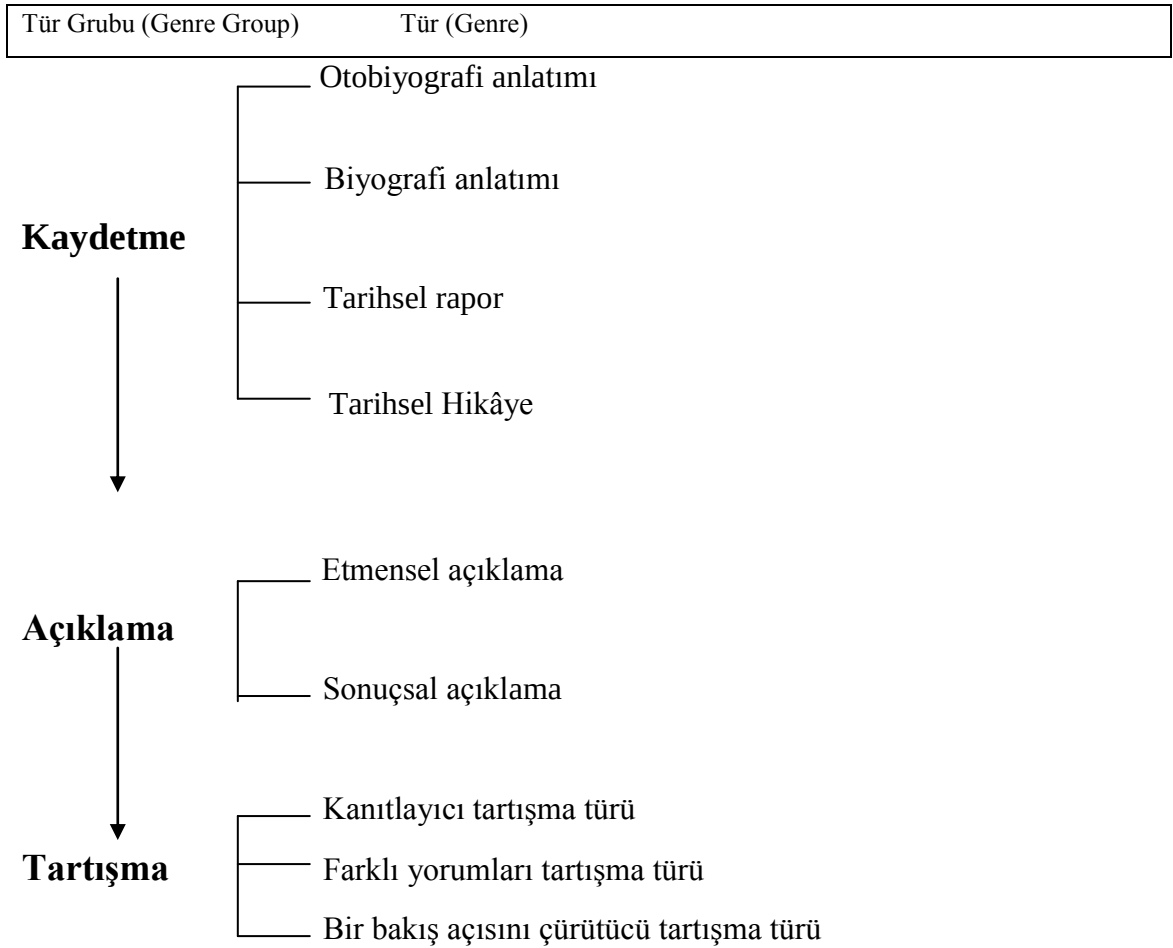
Şekil 2 Yazma Biçimlerini Gösteren Poster (Scott, 2006)

Son yıllarda değişik metin türlerinin tanımlanması ve çözümlenmesi amacına yönelik “tür çözümlemesi” (genre analysis) çalışmaları da giderek önem kazanmış ve değişik çözümleme yöntemleri ortaya atılmıştır. Tür çözümlemesi özellikle yüzyılın son çeyreğinde pek çok değişik alandan araştırmacının da katkılarıyla disiplinlerarası bir alan haline gelmiştir. Her ne kadar bu alanların ortak amacı dilbilimsel çeşitliliğin çözümlenmesi olsa da eğitimleri ve ard alan bilgileri farklı olduğu için konuları farklı çözümleyerek farklı yöntemler kullanırlar (Özyıldırım, 2003: 92). Coffin (2000; 2003; 2006) tarihsel metinlerle ilgili böyle bir tür çözümlemesine gitmiştir.

Yapısökümcü ve yeniden oluşturmacı yaklaşımla birlikte tarihsel bilginin oluşturulmasında dil merkezi bir noktaya taşınmıştır (Coffin, 2003: 219). Bu açıdan geçmişe farklı ve yeni bir anlam vermek ve değerlendirmek için dilsel araçların neler olduğu üzerinde duran Coffin’e (2000: 10) göre; tarihçilerin, tarih felsefecilerin ve eğitimcilerin genel bakış açısına göre geçmiş hakkında yazma yaygın olarak anlatı (narrative) ve analitik (analytical) olmak üzere iki temel biçimde sınıflandırılmaktadır. Bu çerçevede anlatı biçimi, özel tarihi olaylar ve insan faaliyetleri üzerine odaklanmış çizgisel bir neden-sonuç ilişkisi içerisinde geçmişini açıklar. Buna karşılık analitik biçim ise, sosyal, ekonomik ve politik yapıların rolünü ve eğilimleri dikkate alır. Analitik biçimde, açıklamalar sadece kronolojik olarak basit bir neden-sonuç ilişkisi içerisinde değil, daha karmaşık nedensel ilişkilerle açıklanır. Yani geçmiş olaylar, ekonomik, politik ve sosyal açıdan ele alınır (Coffin, 2004: 263).

Coffin (2000: 11) Avustralya’da okul tarih derslerinde yazılan tarihsel metinler için temel olarak 3 tür belirlemiştir: Kaydetme (recording), açıklama (explaining) ve tartışma (arguing). Yani, tarih dersinde öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki amaç; “kaydedici, açıklayıcı ve tartışmacı” bir uslûpla olayları açıklamaktır. Coffin’e (2006: 417) göre, tarihsel söylem biçimlerini uygulamak aşama aşama olmaktadır. Kaydedici tür (recording genre) 7. ve 8. sınıflarda (yaklaşık 11-13 yaşlarındaki öğrenciler) yazılmaktadır. İlköğretimin ilk yıllarında kullanılan kaydedici yazma öğrencilerin kaydetmelerini, sıralamalarını ve anlatmalarını içermektedir. Açıklayıcı tür (explaining genre), daha sonraki yıllarda 9 ve 10. sınıflarda (yaklaşık 14- 16 yaşlarındaki öğrenciler) yazılmaktadır. Neden ve sonuçları belirleyerek mantıksal bir tartışma ve kapsamlı bir yazma geliştirilmesi gereken tartışmacı tür (arguing genre) ise 10. sınıf üzerinde okuyan yaklaşık 16 yaş ve üzeri yaşlarındaki öğrenciler tarafından yazılmaktadır. Evans (1994), metodolojik ilişkiye bağlı olarak farklı tarihsel modeller

önermiştir: 1- hikâye söyleme, 2- bilimsel tarihçi uslubu, 3- görece (relativist) uslubu; yani bir şeye göre olan kişiden kişiye değişen uslub. Coffin' e (2000: 126) göre bu biçimler, metinsel ve dilsel forma çevrildiğinde kaydedici, açıklayıcı ve tartışmacı tür şeklini alır. Coffin 'in (2000: 11) belirttiği tarihsel metinlerde kullanılan bu üç kapsamlı tür yani Kaydetme (recording), açıklama (explaining) ve tartışma (arguing) türleri alt bölümlere ayrılıp, 9 alt türden oluşmaktadırlar:



Şekil 3: Anahtar tarih türleri (Coffin, 2006: 418).

Kaydetme türünde (recording genre), -buna anlatı türü de diyebiliriz- olaylar kronolojik olarak sıralanarak anlatılır.

Geçmişteki olayların kronolojik olarak kaydetmekte kullanılan 4 tane tür vardır: otobiyografi, biyografi, tarihsel nakletme (anlatı), (historical recount) ve tarihsel hikâyelendirme (historical account). Bu türler kronolojik türleri oluşturur. Otobiyografi ve Biyografi türündeki metinler açıkça öznelidir. Fakat tarihsel nakletme (anlatı) (historical recount) ve tarihsel hikâyelendirme (historical account), yazarın kişisel

olmayan sesini ve nesnelleştirilmiş ve doğallığı kabul edilmiş olaylar üzerindeki bakışını ve tepkisini göstermektedir (Coffin, 2000: 202) .

Aşağıda, Coffin’in belirttiği, tarihsel söylem türleri tek tek ele alınmış ve her bir tür kendi içerisinde detaylı bir şekilde incelenmiştir.

3.7.1. KAYDEDİCİ TÜR (Recording Genre)

3.7.1.1. Otobiyografi:

Tarihçi L. S. Stavrianos’a göre bütün dünya tarihi otobiyografi ile başlar. Ona göre, otobiyografi içerisinde yapılan bir gezi zaman içinde ve diğer insanların hikâyelerinin içeriğinde kendi yerimizi anlamamızı sağlar (Giese, 1996: 273). Otobiyografi 1. kişi ağzından yazılır. “Ben anlatısı” otobiyografide hâkimdir.

Osmanlı edebiyatının biyografik çalışmaları besleyen mektup, hatırat ve günlük gibi otobiyografik metinler bakımından fakir olduğu söylenmektedir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarla bu iddianın pek de geçerli olmadığı, Osmanlı edebiyatında birinci şahıs anlatıların çok daha yaygın olduğu anlaşılmıştır. Seyahatnamelerde de otobiyografik bilgiler bulunmaktadır (Terzioğlu, 2001: 290).

Okul tarih derslerinde de otobiyografi yazımı etkinliği kullanılmalıdır. Öğrencilerden kütüphaneye giderek dünyaya geldikleri zaman yayınlanmış bir gazeteyi inceleyerek, ulusal olarak büyük hikâyenin (gündemin) ne olduğunu, politikada, sanatta, sporda neler yaşandığını, ilk sayfa haberlerinde ülkeleri ile ilgili önemli olayları tespit ederek bu bilgileri düzenlemeleri istenebilir. Yakın arkadaşının ya da ailesinden bir kişinin doğum günlerinde yayınlanmış bir gazete de kullanılarak otobiyografik metinler oluşturmaları sağlanabilir (Fleming, tarihsiz: 95).

Aşağıda Coffin (2000)’den alınan otobiyografi türüne bir örnek verilmiştir. Bu metin ilköğretim 7. sınıf (yaklaşık 11- 12 yaş grubu) öğrencilerinin öğretmeni tarafından, öğrencileri tarihsel araştırma basamakları yanı sıra yerel ve kişisel tarih, kronoloji, zaman kavramı gibi anahtar kavramlar için tanışmasını sağlayan “Tarih Nedir” ünitesi çerçevesinde yazılmıştır.

Brett’in Hikâyesi

Geçiş

Benim adım Brett Harper ve 37 yaşındayım. Hayatımın önemli olaylarının bir açıklamasını yapacağım.

Olayların Kaydı: Benim en erken dönemlerime ait hatırladığım hatıralarımdan bir tanesi dört yaşındayken, anne annemin ölümüdür. Bu benim için çok kötü bir gündü.

1961 yılında okula başladım ve okul çok hoşuma gitti. 2 yıl sonra daima hatırlayacağım bir şeyler oldu. Birleşik Devletler Başkanı, John F. Kennedy suikaste uğradı ve ben müdürün onun ölümünden dolayı ağladığını görünce şok oldum.

Kısa bir süre sonra başlangıçta biraz yalnızlığa düştüğüm liseye başladım. Sonra yeni arkadaşlar edindim ve bundan sonraki 6 yılım güzel geçti.

11. sınıftaki tarih sınıfım Endonezya tarihini inceledikten sonra Bali'ye heyecanlı bir geziye gitti.

Bir yıl sonra HSC'mi kurdum ve sonuçta bu üniversiteye girmeme güzel bir geçiş sağladı.

De La Salle Ashfield'de başladığım öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra, 1978'de Papua Yeni Gine'deki pratik öğretim benim için inanılmaz bir deneyimdi.

Birkaç yıl sonra evlendim ve gelecek yılımı uzun balayı seyahatimle harcadım.

Balayından döndükten sonra Blacktown Kız Lisesine atandım.

1985'te kızımın doğması ile baba olmam hayatımın dönüm noktasıdır. 3 yıl sonra oğlum Adrian doğdu. Adrian'ın doğumundan yakın zaman sonra ailem yaşamak ve çalışmak için bir yılını öğretim üzerine Kanada'da geçirdi.

Bir yıl sonra Marrickville Yüksek Okulu tarihin başöğretmeni olarak terfi edilmiş olarak geri döndük.

Otobiyografi yazımının Özellikleri

- Otobiyografi anlatımının geçiş bölümde okuyucu bu bölümde daha sonra ne okuyacağını ve metnin öznesinin kim olduğu anlar.
- Olayların kaydı aşaması olayların kronolojik olarak sıralanmasıyla ilişkilidir. Bu kısımda yazarın olaylara karşı vermiş olduğu kişisel tepkiler de yer alabilir. Otobiyografi yazımında özel katılımcılar vardır ve anlatıcının (ben) diğer kişilerle ya da gruplarla (sınıfım, oğlum, ailem gibi) ilişkisi üzerine kuruludur. Bir de zaman verme kaynakları (1961, kısa bir zaman önce),

somut süreçler (öldürüldü, evlendim) ve zihinsel süreçler (şoke olmak) gibi kullanımlarda söz konusudur. Metindeki olaylar sebeplerle ilişkili değildir bu nedenle nedensellik ilişkisinin kullanımı çok azdır.

- Metnin son kısmına yeniden bir geçiş kısmı yazılarak metnin öznesi yaşamı hakkında da bilgi vermeye devam edebilir. Örneğin, (...) “*Şimdi iki yıldır Marrickville’de çalışıyorum*” gibi.

3.7.1.2. Biyografi

Biyografinin içinde tarih ve edebiyat bir aradadır. Her biyografi geçmiş zamana gitme, belge, kaynak ve tanık kullanma özelliği ile tarihseldir. Ancak tarihsel kişilikler hakkında yazılacaklar daha çok tarihsel bir nitelik taşıırken, yazarlar ve sanatçılar hakkında yazılacak olanlar daha edebi bir nitelik taşıyabilir. Ayrıca yazarın üslubu da çok önemlidir (Taşdelen, 2006: 8). Tarihi biyografi deyince ilk akla gelen “filan kişi ve dönemi” türünde, genelde kronolojik bir yapıya bağlı kalarak, tarihte önemli rol oynadığına hükmedilen kişileri, yani “büyük adamları” inceleyen çalışmalardır. En “klasik” haliyle biyografi, tarih yazıcılığının da en eski türlerinden biridir. Modern anlamda “tarihi biyografi” esas olarak 19. yüzyıl Avrupa’sında, bir yandan Romantizm’le birlikte doruk noktasına ulaşan bireycilik fikrinden, bir yandan da Rankeci pozitivist tarih anlayışından beslenerek ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılda tarih yazımında köklü değişimler yaşanmıştır. Avrupa tarihçiliğinde Fransız Annales ekolünün başını çektiği bu değişimlerin başında, tarihçilerin “büyük adamlar” ve “olaylar tarihi”nden uzaklaşarak daha yapısal ve uzun soluklu değişimleri inceleyen toplumsal ve ekonomik tarih çalışmalarına yönelmeleri gelir. Ancak bu dönemde de kişi merkezli tarih yazıcılığının en belli başlı aracı olan biyografi, Annales ekolünün ilk kuşak temsilcilerinde Lucian Febvre’in özellikle önem verdiği bir tarih anlatı türüdür (Terzioğlu, 2001: 284–285).

Biyografinin Osmanlı Türkçesindeki karşılığı olan “tercüme-i hal” ifadesi biyografinin anlamını tam olarak göstermektedir. Osmanlı tarihinde ulema biyografileri, şeyhülislâm biyografileri, veziriazam biyografileri, kaptan-ı derya biyografileri ve değişik konularda çeşitli biyografiler bulunmaktadır (Afyoncu, 2007: 140). Ancak Terzioğlu’na (2001: 284) göre, modern Osmanlı tarihçiliğinde aslında çok fazla kaynak olmasına rağmen tarihi biyografilerin azlığı dikkat çekmektedir ve ülkemizde son dönemde yapılan doktora tezleri arasında bir tarih anlatı türü olarak biyografi ağırlıklı çalışmalara yer verilmesi de bunu göstermektedir.

60'lı yıllarda biyografi türü önemini kaybetmiştir. 70'li yıllarda da yaşanan değişimler sonucunda biyografi türünde değişiklikler olmuştur. Bu dönemde kimi tarihçilere göre nasıl bir “Yeni Tarihsellikten” veya “Yeni Tarih” ten söz ediliyorsa, bir de “yeni biyografi”den söz edilmelidir. Bu biyografilerde elit tabakadan değil “sıradan” ve “küçük” insanları da konu alıyor olması dikkat çeken bir noktadır (Terzioğlu, 2001: 287). Özellikle 1976’da basılan Carlo Ginzburg’un Engizisyon kayıtlarını kullanarak 19. yüzyılda aykırı fikirleri yüzünden bu mahkemece yargılanmış Menocchio adlı İtalyan değirmencinin düşünce dünyasını incelediği *“Peynir ve Kurtçuklar: 16. Yüzyılda Bir Değirmencinin Evreni”* adlı eseri halktan bir kişinin hikâyesini kuran önemli bir çalışmadır. Daha sonrada bu gibi pek çok çalışma yapılmıştır. Ayrıca kadınlar da eskisinden daha çok biyografinin konusu olmuştur. Ayrıca benlik tasavvurundan yola çıkılarak yeni biyografi yazarları ele aldıkları hayat hikâyelerinde bir bütünlük yaratmaya çalışmaktan ziyade içerdikleri çelişkilerle sunmuşlardır. Ancak, Neumann’a (2006: 273) göre, popüler tarih yazıcılığında ne kadar önemli olursa olsun, biyografi türü akademik tarihçilikte kenarda kalmaya devam etmektedir. “Büyük insan” konseptinin muhafazakâr tarihçilikte bile itibardan düşmüş olmasının buna neden olduğu varsayılabilir.

Araştırmanın bu kısmında tarih yazıcılığının tarihinde biyografi türünün önemi hakkında kısaca bilgi verdikten sonra okul tarih derslerinde kullanılabilecek olan bu çalışmaların değerine ve öğrencilere biyografi türü ile ilgili çalışmalar yaptırmanın öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda önemi üzerine dikkat çekilecektir.

Fertig’e (2008: 147) göre, okullarda belli başlı olayların, olguların, tarihlerin sıralaması öğretildiği için genç öğrenciler geçmişe bu açılardan bakmaktadırlar. Biyografi araştırmaları vasıtasıyla öğrenciler, bireylerin ve grupların faaliyetlerinin tarihin oluşmasında ve geleceğin şekillenmesinde önemli olduğunu algılayabilecekler ve insanların tarihsel sürekliliği muhafaza ederek tarihsel değişiklikleri nasıl etkilediklerini öğrenecekler, geçmişte yaşamış bireyleri tanıyarak, geçmişte yaşamış insanları ve onların durumları arasında anlamlı ilişkiler ve bağlantılar kurarak tarihsel anlamalarını canlandıracaklardır. Kısacası tarih derslerinde biyografilerin kullanılması öğrencilerin olaylar arasındaki ardışıklığı, değişim ve sürekliliği algılamalarını sağlar (Fertig, 2005: 7). Tarih derslerinde öğrencilere biyografi hazırlamaları ile ilgili çeşitli görevler verilebilir. Öğrencileri bu çalışmalara hazırlamak amacıyla öğrencilerin

tarihsel perspektifle birbirlerinin biyografilerini yazmaları sağlanabilir (Booth, 2003: 101). Ayrıca tarih derslerinde öğrencilerin biyografileri daha iyi anlamaları için bir kaç biyografi okuyarak BBNÖ (KWHL)³ kartı oluşturmaları istenebilir

Tarih derslerinde öğrencilerin yazdığı biyografiler ile ilgili Coffin (2000) den alınan şu metin örnek verilebilir:

Francis Greenway'in Hayatı

Geçiş

Ünlü bir suçlu olan Francis Greenway 1777 yılında İngiltere'de doğmuş ünlü bir suçludur. Ailesi mütaahhit, duvarcı ve mimardı.

Olayların Kaydı

1809'da Greenway iflas etti ve bu yüzden sahte bir anlaşma yapmaya karar verdi. Bu suçtan dolayı 14 yıl hapse mahkum oldu ve New South Wales'e gönderilerek tutuklandı. Bu olay 1812'de oldu. 2 yıl sonra 1814'de eski vali Hunter'dan aldığı bir tavsiye mektubu ile Sidney'e gitti. Bu tavsiye mektubuna karşılık olarak bir terk etme bileti verildi ve bu onun bir mimar olarak kendi işini kurmasını sağladı.

Mart 1816'da Greenway Sivil Mimar pozisyonuna atandı ve Vali Macquarie'nin asistan mühendisi oldu. Bu işi için her gün 3 şilin maaş aldı.

6 yıl boyunca Greenway Avusturalya'nın koloniye ait mirasının bir kısmını oluşturan pek çok binanın yapımını dizayn etti ve denetledi. Bu yapılar St. Mathew Kilisesi, St. Luke Kilisesi, St. James Kilisesi, eski hükümet binasının bir kısmı, hükümet binası ahır (şimdi konservatuar), eski hastane ve Hyde Park Barracks. Macquarie ve Greenway arasındaki arkadaşlığı uzun sürmedi. Arkadaşlıklarının bitmesinin nedenlerinden biri Greenway'in maaşı idi.

Macquarie'nin İngiltere'ye geri gönderilmesinden sonra Greenway yeni vali Brisbane'den sadece sınırlı iş aldı. Onun mizacı arkadaşlık ya da iş kazanmasına yardım etmedi.

Kısa bir süre sonra Greenway'in sağlığı kötüleşmeye başladı ve oldukça fakirleşti. Karısının ölümünden sonra malını- mülkünü hile

³ Grafik düzenleyiciler kısmında BBNÖ kartları hakkında bilgi verilmiştir.

yoluyla kaybetti ve 1837 yılında 60 yaşında iken çok fakir olarak öldü.

Kişinin

değerlendirilmesi Greenway inatçı, kibirli, kaprisli ve bencil biri olarak tanımlanır. Bazıları onun dizaynının çok abartılı ve sadece kopya olduğunu düşünmektedir. Ancak Greenway büyük bir yeteneğe, hayalgücüne ve enerjiye sahipti ve o pek çok insan tarafından Avustralya'nın ilk mimarı olarak hatırlanmaktadır. Onun binalarının birçoğu şimdi Avustralya'nın değerli sömürge mirasının parçalarıdır.

Biyografi Yazımının Özellikleri

- Biyografik anlatımın “geçiş” kısmında, kişinin adı, doğum tarihi, doğum yeri ve ailesinin geçmişi ve onların tarihsel önemi hakkında önemli geçmiş bilgileri verilir.
- “Olayların kaydı” kısmında kişinin yaşamının anahtar olayları kaydedilir. Niçin ünlü olduğu belirtilir. Son olarak kişinin ölümü hakkında bilgi verilir (Counsell, 1997).
- “Kişinin değerlendirilmesi” kısmı zorunlu olmayan bir kısımdır. Bu kısmın fonksiyonu, kişinin davranışları ya da topluma olan katkısına ve genel olarak kişinin yaşamındaki olayların tarihsel önemine dikkat çekmek ve kişi hakkında yargılama yapmaktır. Bu kısım tarih disiplini açısından çok önemlidir. “Francis Greenway’in Yaşamı” başlıklı metinde olaylar Avustralya'nın sömürgeleşmesi ve suçluların nakli ile ilgili bir tarihsel içerik içerisinde kurulmuştur. Otobiyografik anlatımdan ziyade biyografi metni daha açık bir tarihsel alan içerisine kurulur (Coffin, 2000; Counsell, 1997).

3.7.1. 3. Tarihsel aktarma türü yazma veya tarihsel kronolojik rapor (historical recount)

Bu türde olay ve olaylar serisi ardışıklık ve kronolojik düzen içerisinde 3. kişi ağzından ve geçmiş zaman ile yeniden anlatılır. Etken yapı kullanılır. Nerede, ne zaman, kim, ne, niçin sorularına cevap aranır. Otobiyografi ve biyografide olduğu gibi spesifik bir kişi ya da durumdan ziyade genel katılımcılar anlatıldığı için ya da belli bir dönem ya da süreç verildiği için tarih derslerinde öğrencilerin olayların sıralamasını anlamaları açısından kullanışlıdır. Öğretmenler tarafından konunun anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için de kullanılabilir. Bu türde metin şu şekilde düzenlenir:

1- Arka plan (Background): Bu aşamada metnin yapısı içerisinde kaydedilen olayların daha fazla anlamlı hale gelmesi için tarihsel sürecin anahtarları özetlenir.

2- Olayların Kaydı (Record of Events): Bu aşamada ise sıraya konan tarihsel olayların kaydı tutulur ve değerlendirilmesi yapılır.

3- Sonuç (Deduction): Kaydedilen olayların tarihsel önemi resmedilir (Coffin, 2003: 223). Ancak bu kısmın yazılması isteğe bağlıdır.

Olayların kaydı kısmı otobiyografi ve biyografi türü ile, arka plan ve sonuç kısmı ise tarihsel hikaye (historical account) türü ile ilişkilidir.

Coffin (2000)'den alınan tarihsel aktarımcı yazma türüne örnek metin şu şekildedir:

“Eora’nın Avrupalılara Dayanması 1790- 1816”

Arka plan Eora insanları, Avrupalılar gelmeden önce en az 40.000 yıldır Sidney’de yaşıyorlardı. Avcılık, balıkçılık, toplayıcılık yapıyorlar ve bu bölgenin koruyucusu olduklarına inanıyorlardı. Ancak bu yaşam biçimi uzun sürmedi.

Olayların Kaydı

1788’de Avrupalılar geldikleri zaman kutsal alanı işgal ettiler ve Eora’nın avcılık ve balıkçılık yerlerini tahrip ettiler. 1790’da Eora insanları Avrupalılara karşı gerilla savaşına başladılar.

1794’de Eora’nın lideri Pemulwuy, Avrupalıların yerleşim yeri olan Brickfield’e saldırdı. Bu saldırıda 36 İngiliz ve 14 Eora öldü. Aynı yıl Eora bir İngiliz yerleşimciyi öldürdü. Bunun üzerine İngiltere bu yerleşimciyi öldüren kabilelerin altısına saldırdı.

Aborjinler, Avrupalı işgalcilere ürünlerini ve evlerini yakarak, besinlerini alarak, sığırlarına zarar vererek ve bazı yerleşimcileri öldürerek direnmeye devam ettiler. 1797’de Toongabbie’ye saldırdılar ve bir hafta çiftçileri geri çekilmeye zorladılar ve çiftlikleri yaktılar. Aynı yıl liderleri Pemulwuy, İngilizler tarafından esir alındı. Fakat o kaçmayı başardı.

1801’de pek çok yerleşimci Eora’dan korkarak yaşadı ve İngiltere Aborjin mukavemetini yıkmak için bir kampanyaya başladı. Aborjin

savaşçıları öldürmek üzere birlikler gönderildi ve Pemulwuy'ı esir aldılar. 1 yıl sonra yerleşimciler, Aborjin liderini pusuya düşürerek öldürdüler.

Diğer büyük Aborjin liderleri beyaz yerleşimcilere karşı savaşımaya devam etti. Ancak İngiliz silahları Aborjin mızraklarından daha güçlüydü. İngilizler pek çok Aborjini öldürdü ve diğerleride İngilizlerin getirdiği hastalıktan öldü.

Sonuç (deduksiyon) Sidney’de siyah mukavemet süreci 1816’da sonlandı. İstilaya karşı Aborjinlerin göstermiş olduğu dayanıklılık Avustralya tarihi için önemli bir dönemdir. Ayrıca beyaz istilacılar tarafından Aborjin insanlarına nasıl adaletsizce davranıldığını göstermektedir.

Bu metin de görüldüğü gibi belli bir süreç (Aborjin Mücadele süreci) ele alınmış ve olayın genel katılımcıları üzerinde durulmuştur. Coffin’ e (2006: 62) göre okul tarih ders kitaplarında bu dört türden en çok tarihsel olayları aktarımcı yazma (historical recount) türü kullanılmaktadır.

3.7.1.4. Tarihsel hikâyelendirme türü (historical account genre)

Tarihsel hikâyelendirme türünde tarihsel olayların kronolojik sıralamasının yanı sıra olaylar arasındaki nedensel ilişkilerden de bahsedilir. 20. yüzyıl İngiliz tarihçisi Tawney’in (1978) de belirttiği gibi, “zaman ve olayların meydana geliş sırası, sadece bir ipucudur, daha fazlası değil; tarihçinin işi bir bakıma, kronolojinin yerine daha anlamlı bağintıları geçirmektir” (Tosh, 2008: 114). Bu da tarihsel hikâyelendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Tarihsel aktarımcı türden bir farkı da tarihsel hikâye türünde başlangıç, orta ve sonuç basamaklarına mutlaka yer verilmelidir (Coffin, 2000; Coffin, 2006: 416).

Özellikle ilköğretimin ikinci basamağındaki öğrenciler tarafından kullanılan bu tür ile öğrenciler olayları sadece kronolojik olarak değil nedensel olarak da açıklamaları gerektiğinin bilincini varırlar.

Coffin (2000), Avustralya’da 8. sınıf öğrencilerine üç fotoğraf göstererek “Beyaz yerleşimciler zamanından beri Aborjinlere ne oldu?” sorusunu yöneltmiş ve öğrencilerin tarihsel hikaye türüne örnek metin yazdıkları sonucunu elde etmiştir. Bu metinlerden birisi şu şekildedir:

“Beyaz yerleşimciler zamanından beri Aborjinlere ne oldu?”

Arka plan

18. yy. sonlarında İngilizler, Avustralya’yı sömürgeleştirdiği zaman, orada 40.000 yıldır birlik ve bütünlük içerisinde yaşayan yerli aborjin kolonileri ve küçük kabileler vardı. Her nasılsa tarıma ait bir işaret ya da Aborjinlerin bağlı olduğu bir toprak yoktu. İngiliz kurallarına göre bu onların yasal yerleşimci olarak algılanmamaları gerektiği anlamına gelmekteydi. İngilizler zannettiler ki Avustralya “terra nullius” ya da “yerleşimsiz” di ve yerleşimsiz bölge olarak kolayca orayı ele geçirebileceklerdi.

Hikâyenin Sıralanışı

1788’den sonra “terra nullius” inançları sonucunda İngilizler kutsal bölgeyi işgal etmeye başladılar ve Aborjinlerin avcılık ve balıkçılık yerlerini kullandılar.

Bu kullanım yakında yeni İngiliz hükümetinin güç için fiziksel mücadelesini içeren bir durum aldı. Sidney’de Aborjinlerin mukavemetinin ilk ana kısmı Pamulwuy’un liderliği altındaki Eora insanların gerilla savaşı ile Avrupalılara karşı koydukları 1794’ten 1816’ya kadar olan dönemdir.

Bu karşı koyuş sömürgecilerin farklı kontrol metodlarını kullanmalarına neden oldu. 19. yy.’da geleneksel yaşam biçimlerini değiştirmekle cesaretlendirilen aborjinler için korunmuş yerler oluşturdular. Pek çok aborjin mukavemet gösterdi ama sonuçta ya öldürüldü ya da zehirlendiler.

1909’da Aborjin mukavemetinin devam etmesi NSW Aborjin Koruma Hareketinin kurulmasına neden oldu. Böylece Aborjin çocukları ailelerinden alınarak çoğunlukla ucuz işçi olarak beyaz ailelerin yanına verildiler.

Bu haksızlığa karşı Aborjin toplumu hakları için savaşılmaya başladı. 1967’de oy hakkını kazandılar ve 1983 mücadeleleri

NSW Aborjin Bölgesi Hakları Hareketinin yaratılması ile sonuçlandı. Mabo onların başarısının son örneğidir.

Sonuç

Avrupalı yerleşimcilerin olayları Aborjinlerin zararlarının ölçüsünü gösterdi. Birde Aborjinlerin mukavemetini ve onların kazandıkları bazı başarıları gösterir. Bu onların mücadelesinin devam edeceğini ve bazı başarılar kazanabileceklerinin işaretidir. Bu yolla Aborjinlerin verdiği kayıplar bir dereceye kadar telafi edilebilir.

Tarihsel Hikâye (Historical Account) Yazımının Özellikleri

- Tarihsel hikâyenin ilk kısmında yani “hikâye sıralama” kısmında kaydedilen olayları açıklayacak olan tarihsel konu ve olaylar özetlenir.
- “Hikâyenin sıralanması” kısmı kronolojik ve nedensel ilişkileri gösteren bir anlatımın olduğu temel kısımdır. Zaman kavramının yanı sıra nedensellik ilişkisi tarihsel hikâyelendirmede önemli bir yere sahiptir.
- Zorunlu olmayan “sonuç” kısmı ise kaydedilen olayların tarihsel önemini vurgular. Tarih disiplininde öğrencinin sonuç çıkarma ve genelleme yapma yeteneği 7. sınıftan 10. sınıfa kadar giderek artan bir öneme sahiptir. Öğrencilerin geçmişteki olaylardan hareketle gelecek için tahminler yapmaları oldukça önemlidir.

“Küçük anlatılar, özel anlatılar (otobiyografi, biyografi, kişisel anlatılar), büyük anlatılar (bir kişinin dünyaca kabul edilmiş tarihi) gibi çoklu anlatılar, öğrencilerin çoklu bakış açısından tarihi değerlendirmeler yapmalarını mümkün kılar” diyen Colby (2008: 64–65), öğrencileri analitik düşünmeye teşvik edecek bir tarihsel anlatı modeli geliştirmiştir. Bu modelin amacı öğrencilerin geçmişte yaşayan insanları daha empatik algılamalar geliştirerek tarihsel anlamalarını mümkün kılmaktır. Colby’nin (2008: 65) tarihsel anlatı araştırma modeli (The Historical Narrative Inquiry Model), 6 aşamalı bir süreci içermektedir: kavramsal başlangıçlar, geniş kapsamlı sorgulama, ikinci elden kaynak analizi, birinci elden doküman analizi, öğrenci yazarlık ve felsefi/münakaşacı yansıma. Eğitim psikoloğu J. Bruner’ e göre; anlatı ya da hikâye iyi bir tarih öğretimi için gereklidir. Çünkü anlatı, öğrenciye bireysel deneyimlerini düzenlemesinde bir çerçeve kazandırır (Drake ve Nelson, 2005: 67).

3.7.2. AÇIKLAYICI TÜR (explanation genre)

Açıklayıcı türün temel amacı, geçmişi açıklamak ve analiz etmektir. Coffin'e (2006) göre, açıklayıcı türde (explanation genre) hem anlatı hem tartışmacı anlatım vardır. Daha önce de bahsettiğimiz gibi Coffin (2006), tarihsel metin yazma biçimlerini anlatı (narrative) ve tartışma (argument) olmak üzere iki biçime ayırmıştır. Ancak, ona göre, tarih eğitiminde “analiz” teriminin tartışma ve açıklama olarak ele alındığı için metin tipleri içerisinde açıklama türünün de özel bir önemi olduğunu belirtmektedir.

Leinhardt (1997: 221–227) açıklama yapmayı 4 biçimde ele almıştır. Ona göre, günlük yaşamın önemli bir parçası olan ve sıklıkla kullanılan açıklama, “bir şey nasıl çalışır?” şeklinde direk sorulara cevap verir. Bu *yaygın açıklamadır*.

Disiplinle ilgili açıklamalar ise; zaman ve mekân arasında ortaya çıkar, uzun ve resmidir. Disiplinle ilgili açıklamalar günlük yaşam ile ilgili pratik bilgiler sağlamaz fakat gerçek bir biçim içerisinde gerçek bilgi verir. Disiplinle ilgili açıklamalar birbirinden farklıdır çünkü farklı disiplinler farklı prensipler ya da teorileri kullanır. Kanıt kullanımı da farklıdır.

Kendi kendine açıklamalar, bireysel açıklamalardır ve kişiye anlam kurması, eski ile yeni bilgiyi kaynaştırması için izin verilen açıklamalardır.

Öğretici açıklamalar, öğretmen ve metinlerin öğrenmeye katkılarıdır. Bu açıklamalar öğretmek için oluşturulur. 3 yolla yapılır:

1. Nakletme, düzenleme, ikna etme, gösterme
2. Disiplin içerisinde soru sorma ve açıklama modelleri vardır.
3. Üst-bilişsel davranışların ipuçlarını verir.

Öğretici açıklamalar, öğrencilerin anlamasına, öğrenmesine ve bilgiyi kullanmasına yardım etmek için kavramları, yöntemleri, olayları, fikirleri, problem sınıflarını düzenler. Öğretici açıklamalar, disiplin temelli kanıt kurallarını, kişisel deneyimleri, metinleri, analogileri ve dışsal betimlemeleri kullanır. Tarih içerisinde öğretici açıklamanın kullanılmasını gerektiren 4 temel durum vardır: *olaylar(events)*, *yapılar (structures)*, *temalar (themes)*, ve *üstsistemlerdir (metasystems)*.

Tarih içerisinde *olayların* açıklanması, aktörleri, eylemleri ve nedensel bağlantıları içerir. Olaylar zaman ve mekân ile bağlantılı hükümetlerin veya insanların faaliyetlerini gösterir Tarih içerisinde sosyal ve fiziksel *yapılar* ise; daha fazla açıklayıcı özellikler ile birlikte hükümet sistemleri, ekonomik, politik ve sınıf yapıları gibi sosyal sistemleri içerir. Savaşlar ve biyografiler olayların örneği iken, hükümetler ve sosyal

organizasyonlar (örneğin, kilise), yapıların örneğidir. Yapılar olaylardan etkilenmesine rağmen, yapılar hakkındaki öğrenme ve öğretme anlatıdan ziyade bilgilendirici ve betimleyici (expository-descriptive) bir dil kullanılır.

Tarihsel *temalar*, açıklamada tarihsel anlamının gerçekleşmesi için merkezi noktada yer alır (Kuzey ve Güney arasındaki ilişki, güç, uzlaşma). Temalar, tarihçiler için yorumlayıcı özelliklerdir. Güç ve özgürlük(politik tema), ekonomik tema, tarihsel sistem ve eylemler içerisinde açıklanır ve nakledilir.

Üstsistemler, üstbilişsel yapılarla ilgilidir ve tarih yazımının araçlarıdır (analiz, sentez, hipotez oluşturma, perspektif oluşturma ve yorumlama). Bu araçlar öğrenciye tarihçinin nasıl düşündüğünü, olayların sebeplerini, yapılarını, temalarını yani tarih disiplinin epistemolojisini anlamalarına yardım eder. Tarih içerisinde *üst sistemler*, öğrencilerin hem öğrenmeleri hem de kullandıkları durumları bilmelerinin lazım geldiği disiplin stratejileridir (Leinhardt, 1997: 221–227; Leinhardt, Stainton ve Virji, 1994: 80).

Özellikle 9. ve 10. sınıf öğrencileri tarafından yazılan bu tür metinlerde öğrencilerin tarihsel bilgilerini ve anlamalarını neden- sonuç ilişkilerini analiz ederek, çoklu nedensellik ilişkisi içerisinde bireylerin etkisini, fikirlerin etkisini belirterek göstermeleri istenir. Avustralya tarih müfredatında “olayları, olayların sosyal politik ve kültürel gelişmelerini ve bunun Avustralya toplumu üzerindeki etkilerini açıklayınız” şeklinde ifadeler yer verilmektedir (Coffin, 2000). Ülkemizde tarih programlarında “İstanbul’un fethinin sebeplerini, fetih sürecini ve fethin sonuçlarını kavrar”, “II. Mehmet (Fatih) Döneminin siyasi ve askeri faaliyetlerini açıklar” gibi kazanımlara yer verilmiştir. Açıklama türünde, tarihsel hikâyeleme (historical account) türünden farklı olarak, basit bir neden sonuç ilişkisi değil, çoklu nedensellik üzerinde durularak olaylar irdelenir. Ayrıca tarihsel hikâyeleme türünde nedensellikte birlikte zamna sıralaması da metin düzenlemesinde temel kriter iken, açıklayıcı türde zaman çizgisi çıkarılabilir. Böylece olayların arka planında yer alan nedenler uzun vadede ilişkilendirilir. Aslında açıklayıcı tür, kaydedici tür ve tartışmacı tür arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Coffin, 2000). Açıklama türünde öğrenciler metin organizayonda ve dil kullanımında tarihsel söylem bilincinde olmalıdırlar.

Carretero ve arkadaşları (1991); tarih içerisinde 2 ayrı açıklama türünden bahsetmiştir:

- 1- Bir önceki durumlara gönderme yapan nedensel açıklama (casual explanation)
- 2- Geçmişten ziyade geleceğe gönderme yapan ve bir olayın sonuçlarını gösteren maksatlı açıklama (intentional explanation). Onlara göre tarih içerisinde bu açıklama türüne daha fazla yer verilmektedir (Achugar ve Schleppegrell, 2005: 300).

Coffin, (2006) ise, açıklayıcı türü “birbirini takip eden sebepsel açıklama (factorial explanation)” ve “sonuçsal açıklama (consequential explanation)” olmak üzere iki alt türe ayırmıştır.

3.7.2.1. Nedensel Açıklama

Nedensel açıklamanın amacı, bir olayın ya da sonucun oluşmasına neden olan faktörleri açıklamaktır. Aşağıda Coffin (2000)’ den alınan bu metin 9. sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle birlikte I. Dünya Savaşı ünitesinin bir kısmında oluşturdukları bir örnek metin nedensel açıklama türü metin tipini göstermektedir.

I. Dünya Savaşında zorunlu askerliğe niçin çok fazla tepki oldu?

Sonuç I. Dünya Savaşı boyunca zorunlu askerliğe önemli ölçüde tepki gösterilmesinin nedeni şunlardır: farklı gruplar arasında savaşa muhalefet, artan hükümet gücünden korkma ve ekonomik nedenler.

Neden 1 Savaşa çok fazla muhalefet edilmesinin nedenlerinden birisi, ilgili insanların farklı grup çeşitliliğidir. Örneğin devrimci sosyalistler gibi pek çok insan savaşın adaletsiz olduğunu düşünüyordu. Çünkü kapitalistler işçi masraflarından kazanç elde ediyorlardı. Bu nedenle ücretler artıyor maaşlar düşüyordu. Bir de insanlar diğerlerini öldürme ya da öldürülmeye gönderme hakkına sahip olmadıklarına inanıyorlardı. Zaten pek çok kayıp vardı, ilave can kaybına karşı direniyorlardı. Ek olarak, geçiminden diğer bir şahsın sorumlu olduğu ailevi ve kişisel pek çok problemlere sahip kişiler de zorunlu askerliğe karşı çıkıyorlardı. Diğer karşı çıkanlar da İngilizler tarafından bastırılan Paskalya Ayaklanmasını desteklemiş İrlandalı Avusturyalıları.

Neden 2 İkinci neden artan hükümet gücünden korkmaktır. Bir boyutu konuşma özgürlüğünü sınırlandıran sansür ile ilişkili basın ve yayın özgürlüklerini

sınırlandıran savaş önlemleri hareketiydi. Diğer bir boyutu ise, hükümet askerliği grevcilere karşı da kullandığı için ticaret birliği üyeleri korkuya düştüler.

Neden 3 Son olarak, zorunlu askerliğe muhalefetin arkasında ekonomik nedenler yatmaktadır. Örneğin; askere alınmış erkek işçilerin yerini kadınlar ve renkli insanlar alacaktı. Bir de eğer zorunlu askerlikle tanıştırılırlarsa tarım sektörünün işçi darlığından etkileneceğinden korkuyorlardı. Bunların haricinde müttefiklere erkeklerin değil besin desteğinin gerekeceği inancı vardı. Diğer bir neden de zorunlu askerliğe tabi işçiler haksızlığa uğrayacaklardı Çünkü yüksek ücretlerden ve az gelirden muzdarip işçilere daha fazla külfet yüklenecekti. Eğer ailelerin geçimini sağlayanlar asker edilirse, aileler bundan olumsuz yönde etkileneceklerdi.

Nedenlerin Sonuç olarak zorunlu askerliğe muhalefet pek çok gruptan ve birçok
Pekiştirilmesi nedenden dolayı oluştu. Ana neden savaşın birçok insan tarafından reddedilmesidir. Diğer bir önemli neden ise devlet gücüne ve ekonomik olarak iyi durumda olan insanların üzerindeki zorunlu askerlik baskısına tepkiydi.

Nedensel açıklamanın “sonuç, durum” basamağı tarihsel bir sonucu gösterir. Örneğin bu metinde zorunlu askerliğe karşı oluş tarihsel bir sonuçtur.

“Nedenler” basamağında sonucu açıklayan seçilmiş nedenlerin detayları verilir. Olaylarla ilişkili sebeplerin sıralaması yapılr ve birbiriyle ilişkili olaylar, nedensel bir sıralamayla detaylı bir şekilde anlatılır. Her bir neden kendi içerisinde irdelenir. Ayrıntılar mini bir rapor niteliğindedir. Nedenler sıralanırken paragraflara “Ana neden X’dir.” “Diğer önemli nedenler ise Y ve Z dir” şeklinde başlanabilir.

“Nedenleri destekleme” basamağında tarihsel sonuca katkıda bulunacak anahtar nedenler vurgulanır. Bu tarihsel sonuç hakkında nedenlerin oynadığı rolü anlamayı sağlar. Ayrıca genel bir değerlendirme yapılır.

3.7.2.2. Sonuçsal Açıklama

Sonuçsal açıklamada ise, tarihsel olayın oluşmasında etkili olan nedenler değil, tarihsel olayın sonuçları açıklanır. Sonuçsal açıklama türü metine örnek olarak Coffin’den (2000) alınan, öğrencilere örnek olması açısından Avustralya’da bir tarih öğretmeni tarafından yazılan metin şu şekildedir:

II. Dünya Savaşının Avustralya Toplumu Üzerindeki Etkisi Nedir?

- Giriş** II. Dünya savaşı Avustralya toplumunu hem savaş süresince hem de savaştan sonra etkiledi. Bu makalenin odak noktası, 1945’de savaş bittikten sonra Avustralya üzerindeki etkisi ve 6 yıllık savaşa dahil olmanın ekonomik, politik ve sosyal bakımdan nasıl değişiklikler yaptıdır.
- Sonuç 1** II. Dünya savaşının önemli bir etkisi, Avustralya ekonomisinin yeniden yapılandırılmasıdır: Avustralya mevcut olmayan malları üretmeye başladı. Ek olarak, savaş sırasında ihtiyaç duyduğu uçak makineleri ve mühimmat gibi daha iyi malzemeleri, gemi yapımının yanı sıra demir ve çelik gibi endüstrilerini büyük ölçüde arttırdı. Aslında 1937 ve 1945 arasında endüstriyel üretim değeri hemen hemen ikiye katlanmıştı. Bu hız savaş sonrası yıllarda devam etti. Bu durum kısmen savaş sonrasında mal ve hizmet talebi artışına yol açan göçmenlerin içeriye akmasının sonucu idi ve bu yüzden endüstride bir büyüme oldu. İnsan kaynaklarındaki bu artış, hükümetin çok sayıda büyük ölçüde kalkınma planları yapmaya başlamasını sağladı. Bu projeler çok sayıda materyal gerektiriyordu ve yeni meslekler yaratıyordu. Bu patlamanın genel sonucu –tam istihdam– büyük ölçüde Avustralya’nın zenginleşmesini sağlamasıdır. 1954–1955 arası endüstriyel ürün değeri 1944–1955 yılları arasının tam üç katıydı.
- Sonuç 2** Savaşın diğer bir etkisi politik arenayadır. Savaşın bitmesinin getirdiği ana politik gelişmelerden bir tanesi Amerika ile yakın ilişki kurulmasıdır. Bu oldu çünkü Japonya’nın II. Dünya savaşında yenilmesinden sonra hem Avustralya hem de Yeni Zelanda Pasifik’teki büyük çatışmalarda müttefiklerin birleşmesine yardım etmek için Amerika’ya katılmak konusunda endişeliydiler. Sonuçta 1951 yılında ANZUS anlaşmasını imzaladılar. Bu anlaşma, Amerika ile büyük ölçüde yakınlaşmasına neden oldu.
- Sonuç 3** Savaşın üçüncü sonucu Avusturya toplumu ile alakalıydı. Bu açıdan II. Dünya savaşını etkisi oldukça önemlidir. Avrupa’da yersiz kalan pek çok kişi için Avustralya hükümeti bir göçmen programı geliştirmeye karar verdi. Sonuçta pek çok genç göçmen Avustralya’ya geldi ve kendi ailelerini kurdu. Bu göç dalgası ortalama Avustralya görünümünün genişlemesine katkıda bulunmasının yanı sıra ülke nüfusunu da büyük ölçüde artırdı.

Sonuçların Pekiştirilmesi Sonuç olarak, şurası açıktır ki, ikinci Dünya savaşı endüstriyi artırması ve ekonomik değişikliklere neden olması açısından Avustralya'ya faydalı oldu. Diğer önemli bir değişiklikte savaşın bir sonucu olarak nüfusun yapısı ve sayısı açısından sosyal değişikliklerin ve Avustralya'nın Amerika ile ilişkisi ile ilgili politik değişikliklerin meydana gelmesidir.

- Sonuçsal açıklamanın “Giriş” basamağında tarihsel bir girdi (örneğin, II. Dünya savaşı) tanıtılır ve eğer gerekli görülürse bunun açıklaması yapılır. Ayrıca açıklanacak ve detaylandırılacak olan sonuçlara önizlenim sağlanır.
- “Sonuçlar” kısmında girdiye etkilerini açıklamak için yazar tarafından seçilmiş olan sonuçlar üzerindeki detaylar verilir. Sonuçlar neden ve etki bakımından (kısa bir tarihsel hikâyelendirme) ve detayların tanımlanması bakımından (kısa bir rapor) desteklenir.
- “Faktörlerin Desteklenmesi” kısmı seçilmiş sonuçların vurgulanmasını sağlar.
- Nedensellik, metinsel ardışıklık araçları ile birlikte, “Birinci büyük etkisi...”, “Savaşın diğer bir etkisi...”, “Savaşın üçüncü sonucu...” şeklinde organize edilebilir.

3.7.3. TARTIŞMACI TÜR (argument genre)

Özellikle üst sınıflardaki öğrencilerden beklenen tarihsel bir metin yazarken, belirli bir perspektif oluşturarak tartışmacı üslupla bir metin yazmalarıdır. Tartışma iyi yazmanın bir sembolüdür (Coffin, 2000; De Oliveira, 2006). Tartışmacı türde (argument genre) olaylar mantıksal ve retoriksel bir sıralama ile oluşturulur. Burada amaç geçmiş yorumlamaktır. Coffin’e göre öğrencilerin okul tarih derslerinde başarılı olabilmesi için tartışmacı anlatımın dilbilgisel seçeneklerini ve metin yapısını anlamaları gerekir. Açıklayıcı tür ile tartışmacı tür arasındaki önemli farklılık tartışmacı türün yorumları oluşturmaya ve farklı yorumlar arasındaki ilişkilerin bir süreci olarak “tarih yapma” (doing history) ya dikkat çekmesidir (Coffin, 1997: 223). Tarih yapma, -tarihsel düşünme- öğrencilerin profesyonel tarihçilerin yaptığı gibi çalışma ve düşünmeyi, geçmişte ne olduğunu ve öneminin ne olduğu hakkında bir tartışma yaratmak için çok çeşitli kaynakları değerlendirme ve sentezleme yapmayı gerektirir (Wineburg, 2001; Miller, 2007: 116). Tarih öğrenmenin; daha aktif ve yapılandırmacı biçimde ya da daha pasif ve tekrarlamaya dayalı olarak geleneksel biçimde olmak üzere iki yolu vardır.

Tarihçi gibi öğrenme biçimi, bağlaçların ve nedensel ilişkilerin öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulduğu tartışmacı yazma biçimleri ve çoklu kaynak kullanımı ile geliştirilebilir (Wiley and Voss, 1996: 71).

Tarihsel tartışmanın önemli bir noktası bir tez ortaya koymaktır. Tarihsel bir tartışma içerisindeki tez geçmişteki bir şeylerin nasıl ve niçin meydana geldiğini açıklamalıdır. Açıklama olmazsa tez olmaz, tez olmazsa tarihsel tartışma olmaz. Tarihsel bir metinde öncelikle ilk kısımda tarihsel problem ortaya konmalı ve yazarın tarihsel problemi nasıl tanımladığı metnin ilk kısmında belirlenmelidir (Rael, 2005: 24).

Tarihsel bir metnin en önemli özelliği yazarın ortaya bir iddia atmasının yanısıra mutlaka bu iddiasını destekleyecek kanıtları sunmasıdır. Bu durum eleştirel düşünme becerisinin de temel özelliğidir (Coffin, 2002). Tartışma ve açıklama yazılarının farklı olmasının nedenlerinden biri tartışma yazılarının daha kişisel olmalarıdır. Çünkü açıklama yazıları “Niçin böyle oldu?” sorusunu sorarken, tartışma yazıları “Böyle olduğunu neden düşünüyorsunuz?” sorusunu inceler. Açıklama yazıları soruya cevap ararken tartışma yazıları okuyucuyu kendi düşünme tarzına yönlendirir (Wiley ve Voss, 1999).

Tartışmacı türde, kaydedici tür ve açıklama türünün özellikleri ile birlikte okuyucuyu ikna etmek için akıl yürütme ve soyut düşünme kaynaklarının da kullanılması gerekir. Tarihsel akıl yürütme (historical reasoning), kanıt analiz etmeyi, kanıtın manasını anlamayı ve tarihsel tartışmaları oluşturmak ve açıklamak için kanıt kullanmayı içerir (Monte-Sano, 2006). Geçmişin kayıtlarını tutarken tarihçi kanıtları analiz ederek ortaya çıkan her soruyu kanıtlarla açıklar. Wineburg, (1991), tarih yazma sürecinde tarihçilerin kaynakları kullanma kılavuzunu şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Sınıflama (classification heuristic⁴)
2. Keşifsel Kaynaklandırma (sourcing heuristic)
3. Diğer kaynaklarla Keşifsel destekleme (corroboration heuristic)
4. Geniş bir içerik içerisinde olayları yerleştirme, tarihsel bağlam içerisinde keşifsel değerlendirme (contextualization heuristic) (Miller, 2007: 43; Perfetti ve ark, 1992: 262).

İlk sorgulama olan sınıflama, tarihçinin kaynaklarını kategorilere ayırmasını veya etiketlemesini içerir. Kategorileştirme analiz edilen kaynakların tipine ve tarihçinin sorusu ile ilişkisine göre yapılır. Tarihçi kaynaklarını yasal doküman, politik

⁴ “heuristic” kelimesi “problem çözme, keşfetme tekniklerini içeren ve geçmiş deneyimleri kullanarak öğrenmeyi sağlayan bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2008: 58).

doküman, konuşma metni, gazete ve günlük şeklinde etiketlenir. İkinci olarak tarihçi kaynakların konusu ile ilişkisini belirler ve “birincil” ve “ikincil” olarak sınıflandırır. İkinci sorgulama olan kaynak sorgulamasında tarihçi “kim” sorusu ile çalışır. “ Kim tarafından yazıldı” ,“Olayın şahidi midir?”, “Geçmiş bilgileri (milleti, ırkı, deneyimleri, sosyal sınıfı) nelerdir?” gibi sorularla kaynağı irdeler.

Üçüncü sorgulama, diğer kaynaklarla destekleyici sorgulamadır. Tarihçi bu aşamada kaynağın güvenilirliği ve anlamlılığı üzerinde durur. Son aşama olan tarihsel bağlam içerisinde değerlendirme kaynak hakkında bilgiyi içerir. Tarihçi kaynağını diğer çağdaş kaynaklarla karşılaştırır. Örneğin bir kaynak bir olay olduktan 3 yıl sonra diğer bir kaynaktan olay olduktan 3 gün sonra yazılmışsa tarihçi ikincisine daha çok önem verecektir (Miller, 2007: 47).

Öğrenciler bu kanıtları temel kaynakları olan ders kitaplarında bulabilmelidirler. İngiliz tarih ders kitaplarında konunun anahatlarıyla anlatıldığı metin kısmından sonra metindeki bilgileri tamamlayan veya tartışmaya açan, farklı görüşleri içeren değişik kaynaklardan alınmış kısa alıntılar (sources) ve sorular bulunmaktadır. İngiliz Tarih ders kitaplarındaki alıntılar çerçeve veya sarı renkli kutucuklar içine alınıp “Kaynak A”, “Kaynak B” veya “Kaynak 1” veya “Kaynak 2” vb. şeklinde belirtilmiştir. Ders kitaplarında tek bir doğru gösterilmeyip, işlenen konu ile ilgili değişik görüşler sunulurken öğrencinin daha geniş bir perspektiften düşünerek, tartışarak konuyu algılaması amaçlanmaktadır (Köstüklü, 1998: 107). Lise düzeyinde bir Amerikan tarih kitabının sonunda ise, Amerikan anayasası, bildirgeleri, başkanların yaptıkları tarihi konuşmalar, önemli tarihsel olaylarla ilgili dokümanlar, gazetelerden alıntılar eklenerek öğrencilerin tarihi gözleri ile okuyarak tarihe tanıklık etmeleri amaçlanmıştır (Erpulat, 1994: 279).

Doğan’ ın (2007: 120- 122), incelediği 13-14 yaş grubuna göre yazılmış iki İngiliz tarih ders kitabında yer alan, öğrencilerin kanıt ve etkin bir şekilde yazma becerilerini kullanarak yapabilecekleri etkinlikler şunlardır:

1. Öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak bir kaynağın içerisindeki karakterle tarihsel empati kurmaları istenir. Ayrıca geçmişte bir karakterin yerine kendilerini koymaları ve geçmiş dönem ağızından mektup yazmaları da istenir.
2. İşlenen bölümle ilgili geçmişe ait bir şiirin içerisinde, sorulara cevap vermeleri istenir. Özellikle şiirle ilgili “niçin” ve “nasıl” kelimeleriyle başlayan sorulara cevap vermeleri istenir.

3. Bölüm içerisinde işlenen temalarla ilgili olgu dosyaları oluşturulmuştur. Kullanılan kaynaklar bu olgu listeleriyle ilişkilendirilmiştir.
4. Verilen kaynaklar içerisinde herhangi bir olguyu desteklediğini düşünmeleri istenmiştir.
5. Öğrencilerin kendi ifadeleriyle herhangi bir yazılı kaynağı tekrar yazmaları istenir.
6. 1830 yılında olduğunuzu hayal ediniz. İlgili konuda kendinizce haklı olduğunuzu yansıtan karşıdaki insanları ikna edici bir metin yazınız. Okuyucularınızı etkilemek için duygusal sözler kullanınız.
7. Her bölümün sonunda yer alan birlikte çalışma etkinliklerinde, işlenen bölümle ilgili ortaya atılan sorunlar üzerinde tartışılır. Karşıt görüşler oluşturulurken tarihçilerin argümanları kaynak gösterilir. Örneğin; “bazı tarihçilerin söylediğine göre Demokrasi İngiltere’de 1932 yılında doğdu ve İngiltere demokrasiyi dünyaya yaydı. Fakat bazı tarihçiler de 1928 yılına kadar İngiltere’de demokrasinin olmadığını; dünyaya demokrasiyi Amerika’nın getirdiğini söylemektedirler.” Öğrencilerden isten 19. yüzyılda İngiltere’de demokrasinin olup olmadığına karar vermeleridir. Çalışma esnasında sınıf gruplara bölünür. İşlenen bölümle ilgili bulgulardan faydalanılması istenir. Tartışma esnasında ise, öğrencilerin görüşlerini “Çünkü...” bağlacıyla başlayarak kullandıkları kanıtlarla desteklemeleri istenir. Ders kitabındaki kanıtlar kullanılarak yapılan bu tartışmayı öğrenciler metinlerinde de sergilemelidirler.

Türkiye’de ortaöğretim tarih ders kitaplarında bir konuyla ilgili değişik görüşleri yansıtan çeşitli kanıtlara yer verildiği söylenemez. Ayrıca bu kanıtları kullanarak öğrencilere bir takım etkinliklerin yaptırılması da söz konusu değildir. Bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kullandığı Tarih Lise 2 ders kitabında da bazı ünitelerin sonunda “okuma metni” başlığı altında kısa metinlere yer verilmiştir. Ancak bu metinler öğrencilerin tarihsel yazılarında kanıt olarak kullanabilecekleri çoklu dokümanlar şeklinde değildir. Adı geçen ders kitabında sadece “Ermeni Sorunu” başlığı altında çeşitli belgelere, görüşlere yer verilerek konu incelenmiş, alıntılar yapılmış, iddialar verilmiş ve bu iddiaları destekleyecek kanıtlar kullanılmıştır. Bu konunun anlatımında takip edilen yol kitabın geneline yayılmalıdır. Öğrenciler kanıtlarla çalışmadığı, kanıtlardan yola çıkarak çıkarımlarda bulunmadığı için olsa gerek metinlerinde de kanıtlara yer vermemektedirler.

Halbuki eğitim araştırmacıları (Wineburg, 1991; Greene, 1994; Young&Leinhardt, 1998; Leinhardt, 2000) dokümanlarla tarihsel yazmanın önemi üzerinde durmaktadırlar. Tarih okuryazarlığı disiplin içerisinde doküman temelli yazma ekinliklerini içermektedir. Grene (1994), öğrenci metinlerinde atıfta bulunma şekillerini üç kısımda ele almıştır. Birincisi, bilginin kaynağı olarak bir yazarı göstermedir. Örneğin, “Michael Hogan önermektedir ki” ya da “Hegel’e göre” gibi. İkincisi, bir yazarın yanlış bulunan düşüncelerinin tartışıldığı metinde cümleye “her nasılsa (however)” gibi kelimeler ile başlayarak, bir yazarın düşüncesine karşı alternatif yol gösterilir. Üçüncüsü ise, bir tartışmayı desteklemek için bir yazarın eserine atıf yapmaktır. Örneğin, “Tarihin olguları bize saf olarak gelmezler, her şeyden önce onları nakledenin zihninde bir kırılmaya uğrarlar (Carr, 2008)” gibi .

Young ve Leinhardt (1998: 44) ise yaptıkları araştırmada, öğrencilerin metinlerinde kaç tane farklı doküman kullandıklarının, doküman başına ne kadar atıf yaptıklarının, dokümanlardan nasıl bahsettiklerinin ve doküman kullanımını etkileyen faktörlerin neler olduğu üzerinde durmuşlardır. Yaptıkları analizlere göre öğrenciler metinlerinde doküman etiketlerini, (“Doküman A da denildiği gibi), doküman yazarını (Senatör Ellison’un belirttiği gibi), ya da doküman kaynağını (Kongre kayıtlarında bahsedildiği gibi) tırnak işareti içerisinde ya da tırnak işaretini kullanmadan vermektedirler.

Coffin (2000), tartışmacı türü kendi içerisinde 3 alt türe ayırmıştır. Bunlar:

- a- Kanıtlayıcı tartışma türü (exposition genre)⁵
- b- Farklı yorumları tartışma türü (discussion genre)
- c- Bir bakış açısını çürütücü tartışma türü (challenges genre)

Aşağıda bu türlerin özelliklerine ve bu metin türlerine göre yazılmış örneklere yer verilmiştir:

3.7.3.1. Kanıtlayıcı Tür (exposition genre)

Kanıtlayıcı tartışma türünde tek bir bakış açısı ele alınıp bunun geçerliliği ispatlanır. Bu tür de tartışmalı tezlerin (controversial thesis) doğrulaması yapılır, bir tez ya da bir konu hakkında özel bir durumun lehinde tartışmalar gösterilir ve sonuç

⁵ Özsanı’nın (2006: 66) belirttiğine göre, Batıda yayımlanan kompozisyon kitaplarında açıklayıcı anlatım genellikle *exposition*, bir tanesinde de *expository writing* başlıkları altında değerlendirilmiştir. Anglo-Sakson geleneğinde açıklayıcı anlatım metoduna “exposition” adı verilmekte hemen hemen herkes fikir birliği içerisinde. Ancak Coffin’in (2000) sınıflandırmasında “exposition genre” tartışmacı anlatımın alt türü olarak ele alınmıştır.

paragrafı ile durum yinelenilir. Bu tür metinde yazar ileri sürdüğü yorumu bir takım tartışmalar yaparak kanıtlamak durumundadır. Metin içerisinde yapılan her bir tartışma yazarın düşüncesini desteklemeli ve netleştirmelidir. Daha üst düzey bir beceri alanı olduğu için 11. ve 12. sınıf lise ve üniversite düzeyinde kullanılabilir. Bu türde metin yazımına Coffin'den (2000) alınan ve Avustralya'da 11. sınıf öğrencisi tarafından ev ödevi olarak yazılmış olan şu metin örnek olarak verilebilir:

1920'ler ne düzeyde on yıllık bir ümit devresidir?

- Arka plan** 1920'lerin başında, 1914–1918 yılları arasındaki Büyük Savaş süresince yaşanan korkunç boyutta yaşam kayıpları nedeniyle bütün dünya şok içerisindeydi. Her iki taraftan da milyonlarca asker ve sivil öldürülmüştü. Ancak her nasılsa insanlar bu büyük savaşı “bütün savaşları sonlandıran savaş” olarak düşünüyorlardı ve Versailles Anlaşması her iki taraf içinde hak ve adalet teşebbüsü olarak görülmekteydi. Yeni sınırlar çizildi, Yugoslavya, Polonya, Çekoslovakya gibi yeni ülkeler oluşturuldu.
- Tez** Bu yüzden pek çok karanlık günlerin geleceği uyarısına rağmen 1920'li yılların bir dereceye kadar, 10 yıllık ümit devresi olarak görülmesi tartışılmaktadır. Pek çok kanıt, savaşın sonlanması ile bu ümit sürecinin başladığını göstermektedir. Ayrıca kanıtlar bu ümidin yirmili yıllar boyunca devam ettirildiğini göstermektedir. Almanya'nın çeşitli anlaşma ve sözleşmeler imzalayarak iyi niyetini göstermesi, genel olarak halkta savaş karşıtlığı hislerin oluşması ve artan refahlık seviyesi kanıtları oluşturmaktadır.
- Tartışmanın Desteklenmesi** Almanya'nın iyi niyetinin kanıtı, ilk olarak 1925 yılında Almanya, Büyük Britanya, İtalya ve Belçika ile gönüllü olarak Locarno Anlaşması olarak adlandırılan anlaşma ile ortaya çıktı. Bu anlaşma ile Almanya daha önce kabul etmediği Versay Anlaşması ile çizilen Batıdaki sınırlarını kabul etti. Bu çok iyi bir anlaşmaydı, çünkü bu anlaşma Almanya'nın başka bir ülkeye saldırmasını önlememesine rağmen hukuk kurallarını çiğnemeksizin böyle bir şey yapamayacağı anlamına geliyordu.
- Tartışmanın** Almanya'nın iyi niyetinin daha ileri bir kanıtı, 1926 yılında Milletler

- Desteklenmesi** Cemiyetine katılmasıdır. Almanya'ya, diğer büyük dünya güçleri ile birlikte konseyin daimi üyeliği verildi. Versay Anlaşmasına karışan uluslara karşı derin kırınglık duymasına rağmen, Almanya'nın Milletler Cemiyetine katılması, ülkenin dünyanın diğer kısmının bir parçası olmak istediğini gösteren açık bir işarettir. Milletler Cemiyetine katılarak Almanya, insanlara başka bir savaşın başlamayacağını ümidini vermiştir.
- Tartışmanın** 1928'deki Kellog- Briand Paktı da 1920'lerin ümit yılları olduğu
- Desteklenmesi** görüşünü destekliyordu. USA, Rusya ve Japonya'nın da aralarında bulunduğu 65 ülke (Armaoğlu, bu sayıyı 56 olarak belirtmiştir bkz. ss.221- 223) tarafından bu paktın imzalanmasının anlamı bir ülke saldırırsa diğeri kendini savunacaktır.
- Tartışmanın** Barış dolu bir gelecek ümidi, Remarques'in "All Quiet on the Western
- Desteklenmesi** Front"⁶ adlı savaş karşıtı romanının yayınlanmasının halk arasında olumlu karşılanması ile özellikle iyi bir şekilde gösterildi. Kısa zaman sonra kitap en çok satanlar arasına girdi ve çeşitli dillere çevrildi. Bu savaş karşıtı hislerin güçlendiğinin kanıtıdır. Ek olarak, farklı dillere çevrilmesi de savaşa karşı güçlü tepkinin sadece tek taraflı olmadığını göstergesidir.
- Tartışmanın** Sonuçta, 1920'lerin kanıtlarından birisi olan Amerikan ekonomisine
- Desteklenmesi** bağlı Avrupa ekonomisinin geri ödeme sisteminin çökme tehdidinin olduğu tartışılmasına rağmen, aynı süreçte üretimde, ticarete ve kişisel gelirlerde önemli artışlar olmuştur. Bazı yaklaşan bunalım beklentisine rağmen, genelde ekonomik ani artış iyimserliğin artmasına neden olmuştur. Bu yüzden, bu yirmili yılların ümit süreci olmasının diğeri bir tartışmasıdır.
- Tezin** 1920'lerin bir ekonomik sarsıntılar sürecinin habercisi olduğuna dair
- Pekiştirilmesi** bir takım kanıtlar olmasına rağmen yukarda belirtilenlerden de açıkça analiz edilebilir ki büyük oranda 1920'ler ümit dolu 10 yıllık devre

⁶ Erich Maria REMARQUE, All Quiet on the Western Front, adlı savaş karşıtı eseri Türkçe'ye de çevrilmiştir. Bkz. Erich Maria REMARQUE, "Garp Cephesinde Yeni Bir Şey Yok" Oda yayınları, 2002.

olarak görülebilir. Genel ekonomik refahlık ve imzalanmış çeşitli paktlara bağlı olarak halkın barışa inancı bunun en güçlü kanıtıdır.

Bu metinden hareketle Coffin (2006) Kanıtlayıcı Tartışma Türünün (Exposition genre) özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Kanıtlayıcı yazmanın “**Arka plan**” basamağını yazma zorunlu değildir, isteğe bağlıdır. Eğer tarihsel olayın ya da konunun içeriğini göstermesi bakımından teze odaklanmaya hizmet ediyorsa gereklidir.
- Kanıtlayıcı tartışma metninin “**Tez**” kısmında metnin ana yapısında detaylandırılacak ve desteklenecek olan yazarın iddiası ortaya konur. Metinde neyin tartışılacağı açıkça belirtilir. Örneğin, yukarıdaki metinde “*karanlık günlerin geleceğinin pek çok uyarısı olmasına rağmen 1920’lerin bir dereceye kadar ümidin on yıllık devresi olarak görülmesi tartışılmaktadır*” cümlesi ile metinde tartışılacak konu belirtilmiştir.
- “Tartışma basamaklarında” yazarın yorumlarını kabul etmesi için okuyucuyu ikna edecek olan “ikna edici tartışmalar serisi” ileri sürülmüştür. Bu tartışmalar genel “macro tartışmalar” ya da tezi kanıtlamak için birlikte oluşturulan “micro tartışmalar” olarak görülebilir. Konu ile ilgili diğer tezler bir takım kanıt veya tartışmalarla kritik edilerek ya da güçsüzleştirilerek kullanılabilir. Yukarıdaki örnek metinde altı çizili kısımlar yazarın düşüncesine karşıt olan görüşleri verdiği ve bu tartışmaları çürüterek kendi tartışmasını güçlendirdiği kısımları göstermektedir.
- Farklı tezlere ya da tartışmalara karşı koymak, “-e karşı tartışma”, ya da “aksini iddia etme (argument against)” basamaklarında değerlendirilebilir.
- Genellikle daha ikna edici iddialar ilk başta verilir. Daha sonra diğer iddialar önem sırasına göre belirtilir.
- Yazar diğer yazma biçimlerinden farklı olarak kanıtlayıcı tartışma yazmada birinci ve ikinci elden kaynaklardan kanıt göstermelidir. Bunlar dökümanlar, medya raporları ve iyi bilinen ikinci kaynakların yorumları olabilir.
- “Tezin Pekiştirilmesi” kısmında başlangıç kısmında belirtilen tez doğrudan ve güçlü bir ifadeyle tekrar iddia edilir.

3.7.3.2. Farklı Yorumları Tartışma Türü (Discussion Genre)

Bu türde konu ile ilgili öne sürülmüş olan bir dizi yorumlamalara yer verilerek konu tartışılır. Konu ile ilgili o zamana kadar ortaya konan tartışmalardan hareketle yazar kendi tartışmasını ortaya koyar. Metinde öncelikle konu tartışılır, sonuçta hangi düşünce ağır basarsa o belirtilir. Bu tür metin yazan yazarın kendi iddiasını desteklemek için karşıt görüşlerin yanı sıra, alternatif yorumlamaları vermesi ve bu yorumları kanıtlarla desteklemesi gerekir. Bu türde dengeli bir biçimde karşıt yaklaşımlar da belirtildiği için yazar konuyu daha tarafsız bir biçimde ele alır.

Aşağıda bu türe Coffin'den (2000) alınmış örnek bir metin verilmiştir. Aşağıdaki örnek metin Avustralya'da bir tarih danışmanı tarafından yazılmıştır. Bu metin iki yönlü basit "için" ve "e- karşı" (for and against) tartışmalarından ziyade çok perspektifli bir münakaşa makalesidir.

1920'ler ne ölçüde on yıllık bir ümit devresidir?

- Arka Plan** I. Dünya savaşının temel etkileri, 1920'lerdeki tutum ile ümit ve iyimserlik derecesinin belirleyen önemli faktörler üzerinedir. On milyon insanın yaşamını kaybettiği 180 milyon doların üstünde ekonomik kaybın olduğu (Mills, 1984, p.25). I. Dünya savaşının sonucunda her şeye rağmen insanlar ümitsizliğe düşmemişlerdir. Bunla birlikte yenilen ülkeler iflas etmiş, hatta Amerika Birleşik Devletleri dışında kazanan diğer devletler de çeşitli iflaslardan muzdarip olmuşlardır. Müttefikler, özellikle İngiltere ve Fransa Almanya'dan intikam almayı istiyorlardı.
- Konu** 1920'ler ne ölçüde on yıllık bir ümit devresidir? sorusunu tartışmak için, Amerika, İngiltere Almanya gibi ülkelerin dış politikaları ve I. Dünya savaşında barışın sağlanmasında katkıları ile ilişkili olarak bakış açılarını incelemek gerekir.
- Bakış Açısı** 1 İlk olarak Birleşik Devletlerin bakış açısından, onların barışın yerleşmesine katılımları ve 1920'lerdeki dış ilişkileri aksettirilecektir. Yenilmiş olan Almanya'nın hariç tutulduğu 1919 Versay Barış Konferansında Müttefik liderlerle ilgilenen Amerikan başkanı Wilson Almanya'ya ağır cezalar yüklemek istemiyordu. Wilson barış için 14 maddelik prensiplerinin müttefik liderler tarafından da kabul edilmesini ümit ediyordu. Hoşgörülü bir barış hem Almanya ekonomisinin iyileşmesine yardım edecek hem de dünya barışı güvence altına alınmış olacaktı. Wilson Planı Milletler Cemiyeti'nde kabul edilmesine rağmen

Müttefikler Wilson'u bir taktikle yendiler. Ek olarak bu sırada pek çok Amerikalı da gelecekteki bir savaştan kaçınmak için izolasyon politikasına dönülmesini istiyordu.(...)

Bakış Açısı 2 İngiltere'nin bakış açısından 1920'ler de bazı ümitler olmasına rağmen, 1920'li yıllar umutsuzluk ve hayal kırıklığının on yıllık devresi olarak da tartışılmaktadır. Örneğin, İngiliz başbakanı Lylog George, Paris Barış Konferansında Wilson'un 14 maddelik prensiplerinin sadece ikisini kabul etti. İngiliz hükümeti Alman donanmasının imha edilmesini ve Alman ordusunun sınırlandırılmasını istediği zaman gelecek için barış ümitleri kaybedildi. İngiltere, Almanya'nın Versay Anlaşması ile belirlenen ağır savaş tazminatını ödemeye zorlanmasını istiyordu. Ayrıca İngiliz emperyalistlerinin hırsları ve faaliyetleri ile İrlanda ve Hindistan'daki problemlere tepkileri pek çok insanı utandırdı ve gerçekleri görmesini sağladı. İngiliz nüfusunun üzerinde bu politikaların etkisi 1920'lerin sonlarına doğru çok az ümidin kaldığının açık bir işaretidir.

Bakış Açısı 3 Üçüncü olarak Alman perspektifinden bakıldığında Versay anlaşmasının hükümleri çok ağırdı ve oldukça ümitsizdi. Almanlar acı çekmişler ve küçük düşürülmüşlerdi. Özellikle doğuda Polonyayı içine alan toprakları kaybettikleri için kızgındılar ve Almanlar Polonya geçitleri tarafından ikiye ayrılmaya başlamışlardı. Ayrıca müttefik kuvvetlerin kendilerini iflasa çalıştıklarından ve oldukça yüksek savaş tazminatı iddiaları ile Weimar cumhuriyetini yok etmek istediklerinden şikâyetçilerdi. Bütün koloniler ellerinden alınarak Almanlar'ın savaş suçlusu olduklarını kabul etmeleri ve güvence vermeden silahsızlandırılmaları isteniyordu (Mills 1984, p.23). Pek çok Alman, barış anlaşmalarını imzalayan politikacılarını asla bağışlamıyordu ve Weimar Cumhuriyetinin vatan hainleri tarafından yönetildiği hissine kapılmışlardı. Ayrıca bu sırada Weimar Cumhuriyeti enflasyon ve işsizlikle boğuşuyordu.

1920'li yılların sonlarında kısa süreli de olsa bazı ümitlerin yeniden doğduğu hissi oluştu. Bu ümit hissi savaş tazminatının ödenmesine yardım edilmesi biçiminde ve 1924 Dawes Raporu ve 1929 Young planı vasıtasıyla ekonomideydi. Ayrıca 1926'da Almanya'nın Milletler Cemiyetine katılmasına izin verilmiş ve 1928'de savaştan vazgeçildiğini bildiren Kellogg-Briand Paktı imzalanmıştı. Ümitlerin yeşermesinde

etkisi olan bir diğer neden de Alman Erich Maria Remarque tarafından yazılan “Batı Cephesinde Yeni Bir Şey Yok (All Quiet on the Western Front)” adlı savaş karşıtı romanının olumlu tepki almasıydı. Her nasılsa Wall Street çatışmaları ve 1929 Büyük Bunalımı başladığında Almanya için ümitler tekrar kaybedildi.

Görüş

Sonuç olarak, şurası açıktır ki 1920’lerin on yıllık ümit devresi olarak görülmesi büyük ölçüde üstlenilen bakış açısına bağlıdır. Bu yüzden, Birleşik Devletler ve İngiltere’nin perspektifinden bakıldığında 1920’lerin başında iyimserlik ve bazı ümitler olmasına rağmen on yılın sonuna doğru büyük ölçüde bu ümitlerin solgunlaştığı tartışılmaktadır. Buna karşılık, Almanların bakış açısından yukarıda belirtilenler analiz edildiğinde I. Dünya savaşının sonunda neredeyse hiç ümit yoktur. 1920’lerin ikinci yarısında savaş tazminatının taksitlendirilmesi ile kısa süren bir ümit olmasına rağmen on yıllık devrenin sonunda genel olarak hayal kırıklığı vardır.

Farklı Yorumları Tartışma (Discussion) Türünün Özellikleri

- Farklı yorumları tartışma metninin “Arka plan” basamağı isteğe bağlıdır. Eğer tarihsel olayın ya da konunun içeriğini göstermesi bakımından teze odaklanmaya hizmet ediyorsa gereklidir.
- Tartışmacı metnin “Konu” basamağında bir sonuca ulaşmak için makalenin ana kısmında analiz edilecek olan geçmişin yorumlanması ile ilgili iki ya da daha fazla özet biçimi uygulamaya konulabilir.
- Tartışmalar/Bakış açısı basamağında ise yargı/tez basamağında ortaya konan ve sonuçta yazarın, ulaştığı yorumlamayı kabul ettirebilmesi için okuyucuyu ikna edebileceği çeşitli tartışmalar ve kanıtlar detaylandırılır.
- Durum (position) basamağında yazar kendi tezinin ya da yorumunun üzerinde durur.

3.7.3.3. Bir Bakış Açısını Çürütücü Tartışma Türü (Challenge genre)

Tarihsel tartışma türlerinden biri olan çürütücü tartışma türü metinde yazar, bir tarihçi ya da ders kitabı yazarı tarafından yapılan geçmişin yorumuna karşı farklı bir tartışma ortaya koyarak kendi bakış açısından geçmişin yeni bir yorumunu inşa eder. Amaç var olan bir görüşü çürütmektir. Önemli olan nokta, ders kitabı ya da tarihçi tarafından verilen yorumlamaları çürütmek için okuyucuyunun ikna edilmesi gerekir. Yorumları tartışma türünden (discussion genre) farklı olarak, ikna edici tartışma türünde bir konu üzerindeki bakış açıları dikkate alınmaz. Onun yerine ikna edici yazar, metin boyunca var olan tartışmaları sıralayarak kendi durumunu güçlendirecek kanıtları kullanarak, okuyucusunu finalde yapacağı yoruma hazırlar. Aşağıda Coffin'den (2000) alınan bu tür metnin özelliklerine göre yazılmış örnek bir metin verilmiştir:

Avustralya Ne Açıdan Bölgesel Komşusu Endonezya ile iyi ilişkiler geliştirmiştir?

Durum belirtme Avustralya hükümetinin son 25 yıldır Endonezya ile iyi ilişkiler geliştirdiği tartışılmaktadır. Yürütülen politikaların, iki ülkenin de yararına olacak şekilde ekonomik, politik ve askeri ilişkilerin artmasına neden olduğu söylenmektedir. Ancak önemli nokta, iyi ilişkilerin Avustralya toplumunun hangi bölümlerinde ekildiği ve Endonezya toplumunun hangi kısmının bundan gerçekten yararlandığıdır.

Argüman çürütme 1 Avusturya ve Endonezya arasındaki durumu desteklemekte kullanılan temel tartışma Avusturya ve Endonezya hükümeti arasındaki artan politik işbirliğinin olumlu etkisidir. *(politik işbirliği ve ticareteki gelişmeyi gösteren ilişkilerin kanıtı verilir...)* Bu tartışma Endonezya yatırımlarından kimin yararlandığını dikkate almaz. *(Endonezya yatırımlarının kontrolünün yetersizliğinin kanıtları verilir)*

Argüman Çürütme 2 Ek olarak Avustralya insanları bu yatırımlardan büyük ölçüde fayda elde edemedi. *(Bunu destekleyen kanıtlar)*

Argüman Çürütme 3 Bu durum nsan hakları açısından da ele alınmalıdır. Doğu Timor konusu ve Avustralya'nın politik tepkisi iki lke arasındaki ekonomik ve politik ilişkilerinde güzel bir örneğidir. Doğu Timor'un özgürlüğünü kaybetmesi, Avustralya'nın bu bölgeyi

istilasına izin vermesi anlamına gelmektedir. (*Avustralya'nın Timor benzini için insan haklarını görmezden gelmesinin kanıtları verilir*).

Argüman Çürütme 4 Son olarak, diğer bir iddiaya göre Avustralya ve Endonezya arasında son 25 yıldır gelişen iyi ilişkiler iki ülke arasındaki savunma işbirliğininide geliştirmiştir. Her iki ülkenin de iddiasına göre, bu işbirliği iki ülkenin ulusal güvenliğini korumaya yardım etmektedir. Ancak Endonezya'da, 1993'de 25 yıllık bir fabrika işçisi olan Marsinah'ın ve 1994'de baraj yapımını protesto eden 4 kişinin ölümünü içeren emek savunucuları ordu tarafından bastırıldı. Askeri bir ünite olan Kopassus huzursuz olan bölgelere gönderildi ve iç yasaları geçersiz kılma yetkisi vardı. Bu durum adli infaz, ortadan kaybolma ve işkence ile de ilişkili idi. Bunlara rağmen, Haziran 1993'den beri Avustralya, Kopassus ünitesi ile resmi bir eğitim işbirliği ilişkisi yürütmektedir. Senatör Rober Ray'ın iddiasına göre, bu ilişki Avustralya'nın Endonezya'daki insan hakları durumunu etkilemesi için bir fırsat yaratacaktır. Ancak bu iddiayı destekleyecek bir bilgi yoktur. Kanıtlar göstermektedir ki, Endonezyadaki politik şiddetin örneklerinde bir değişiklik olmamıştır. Endonezya hükümeti tarafından yönetilen pek çok insanın bakış açısına göre de savunma işbirliği programı yıkıcı olmuştur ve iki ülke arasında iyi ilişkilerin arttığını göstermez.

Karşıt tez Sonuç olarak Avustralya ve Endonezya nüfuslarının pek çok kısmının bakış açısından Avustralya ve Endonezya arasındaki son 25 yıldır gelişen ilişkiler değişti fakat bu ilişkiler olumlu olmaktan çok olumsuz etki yarattı.

Bu tür metinde Arka Plan (background) bilgisinin verilmesi isteğe bağlıdır. Yazar, konu ile ilgili tartışmaları, ilk olarak, ikinci olarak, sonuç olarak şeklinde sıraya koyar. Ayrıca bu tür metinde yazar iddialarını desteklerken birinci elden ya da ikinci elden kaynakları kanıt olarak kullanmalıdır.

Özellikle okul tarih derslerinde öğrencilerin yazma ve tartışma becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencilerin kendi bakış açılarından tarihsel yorumlamalarda bulunmasını sağlamak amacıyla yukarıda örneklerle açıklanan üç tartışmacı türde de

metinler yazmaları sağlanmalıdır. Ders kitaplarında da bu tür metinlere örnekler verilmesi öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olur.

Bu her üç tartışma türü metinde de yazarın tezini destekleyen ve karşıt olan görüşler verilerek bir tartışma oluşturulur. Ancak metinler oluşturulurken farklı tartışma stratejileri kullanılır. Bir tartışma metninde iddiayı destekleyen ya da karşı çıkan görüşler verilirken şu şekilde tarihsel tartışma stratejileri oluşturulur:

Örnek 1	Örnek 2	Örnek 3
Konu	Konu	Konu
Destekleyici tartışma	Destekleyici tartışma	Perspektif 1/ Destekleyici tartışma
Destekleyici tartışma	-e karşı tartışma	Perspektif 2/ Destekleyici tartışma
Destekleyici tartışma	Destekleyici tartışma	Perspektif 3/ Destekleyici tartışma
Karşıt tartışma	-e karşı tartışma	Perspektif 4/ Destekleyici tartışma
Karşıt tartışma	Karşıt tartışma	Perspektif 5/ Destekleyici tartışma
Karşıt tartışma	-e karşı tartışma	Perspektif 6/ Destekleyici tartışma
Tez/Yargı	Tez/Yargı	Tez/ Yargı

Tablo 1: Tarihsel Tartışma Stratejileri (Coffin, 2000: Ekler, 23).

Kendi sınıfında öğrencilerin değerlendirilmesinde “destekleyen” ve “karşıt olan” (For and Against) görüşlerin belirtilmesinin gerektiği soruları kullanan Voelker’e (2008: 509) göre, bu tip ifadeleri içerisinde barındıran soruların cevaplandırılması öğrencilerin bilgilerini kullanarak tarih disiplininin standartlarına göre, tarihsel bir iddiayı değerlendirme yeteneklerini gösterir. “Destekleyen” ve “karşıt olan” görüşleri soran sorular ile öğrencilerden tarihsel bir iddiayı oluştururken eleştirel cevap vermeleri istenir. Öğrencilerinden iki kısa paragraf yazarak, iddialarını destekleyen ve karşıt olan görüşleri vermelerini ve bunlar için en iyi kanıtlarını göstermelerini isteyen Voelker’e (2008: 509) göre, öğrencilerin bu durumlara cevap yazmaları onları kapsamlı tarihsel bilgiyi kullanmaları konusunda cesaretlendirir.

Voelker’in (2008: 512), “Christopher Columbus 1492’de Yeni Dünyayı keşfetti” şeklinde bir cümle vererek tartışmalarını istediği bu iddiaya bir öğrenci şu şekilde cevap vermiştir:

“Avrupalılar için, Christopher Columbus Yeni Dünya’yı keşfetti. O Avrupalıları daha önce hiçbir fikirlerinin olmadığı bir alan ile tanıştırdı. Bu “Yeni Dünya” yeni gelir, toprak ve fırsatlar sundu. Yeni bir insan grubu yani Yerli Amerikalıların yanı sıra, Avrupalılar için zengin olma olarak, macera aramak ya da ikinci bir şans olarak görülen Amerika kesinlikle Yeni bir dünya idi.”

Bu metindeki ifadeler öğrencinin, Avrupalıların bakış açısından Columbus’un 1492’deki yolculuğunun önemini anladığını göstermektedir. Daha sonra öğrencilerden “Columbus” durumuna karşı olarak 1492’den önce Amerikan medeniyeti hakkında yazmaları istenmiştir. İyi performans gösteren bir öğrenci metninde konuyu şu şekilde tartışmıştır:

“Christopher Columbus 1492’de Yeni bir dünya keşfetmedi.”Yeni Dünya” olarak keşfedilmiş insanlar gerçekten binlerce yıldır orada yaşıyorlardı. Bu nedenle yeni bir dünya değildir hatta eski bir dünyadır. Avrupalıların anladığı gibi Christopher Columbus bu kıtayı ilk keşfeden değildi. Vikingler daha önce orada bulunmuşlar fakat bu alana çok fazla ilgi göstermemişlerdir. Ayrıca durumun ironik tarafı şu dur ki, Columbus ne bulduğunu bile anlamadan önce ölmüştür.”

Bu cevap ile öğrenci, Christopher Columbus öncesi Amerikan kültürü hakkında detaylar vererek, ortaya bir iddia (yeni bir dünya değildir) atmış, iddiasını destekleyecek ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerin metinlerini oluştururken dikkat edecekleri hususları anlamaları için Voelker (2008: 510) şu şekilde bir sınav yönergesi vermiştir:

Örnek Sınav Yönergesi

- Her bir durum için destekleyenler (For) ve Karşı Çıkanlar (Against) şeklinde etiketlenmiş iki paragraf kullanın.
- İlk paragraf sizin desteklediğiniz durum için vereceğiniz en iyi kanıtınızı özetlemelidir.
- İkinci paragraf karşıt görüşlere karşı verdiğiniz en iyi kanıtı özetlemelidir.
- Doğru ve tam kanıtları kullanın. Olguları abartmayın.
- Desteklediğiniz ya da baltalamaya çalıştığınız durumu göstermek için nasıl kanıt kullandığınızı açıklayın.
- Bana ne bildiğinizi gösterin. Mümkün olduğunca detaylandırabilirsiniz. Her

iki durum içinde dengeli dağıtımli yaklaşık 6-7 konuyu içersin.

- Cümleleri okunaklı biçimde yaz (Voelker, 2008: 510)

Breihan tarih sınıfında öğretme metodu olarak öğrencilerin günlük tartışmacı metin yazmalarını kullanmaktadır. Öğrencilere tartışmacı metin yazmalarını sağlamak amacıyla konu temelli sorular yöneltmek ve öğrencilerin bir tartışıcı pozisyonunu üstlenerek metin yazmalarını sağlamaya çalışmıştır. 4 hafta sonunda tarih sınıfında bu çalışmalara katılan bir öğrencinin öğrenme günlüğüne düştüğü not; *“Daha önce böyle bir şey yapmadım. Lisede iken doğrudan kitaptan cevapları alırdık. Tartışma geliştirme davranışında bulunmadım”* şeklindedir. Breihan’ın öğrenci metinlerini değerlendirme kriterleri şu şekildedir:

- 1- Bu metin güvenilir değil.
- 2- Bu kâğıt tamamen soruları görmezden gelmiştir.
- 3- Dil ya da kullanım hatalarından dolayı kâğıt anlaşılmamaktadır.
- 4- Bu kâğıt oldukça ciddi temel yanlışlıkları içermektedir.
- 5- Bu kâğıt tarihsel bilgileri basitçe listelemiş, anlatmış ya da tanımlamıştır ve çeşitli temel yanlışlıkları içermektedir.
- 6- Bu kâğıt tarihsel bilgiyi doğru bir şekilde listelemiş, anlatmış ya da tanımlamıştır fakat bir tez ya da tartışma çerçevesinde çok az ya da hiçbir girişim yapmamıştır.
- 7- Bu kâğıt bir tez ya da tartışma ifade etmektedir, fakat sorulara hitap etmemektedir.
- 8- Bu kâğıt bir tez ya da tartışma ortaya koymuştur fakat alt tezler ve gerçek kanıtlarla destekleme:
 - Eksiktir.
 - Yanlış ya da kronolojik hatalıdır (anacronistic)
 - Gereksizdir.
 - Yeterince kesin değildir.
 - Hepsi ya da bir kısmı dil ve kullanım hatalarından dolayı anlaşılmazdır.
- 9- Bu kâğıt uygun konu üzerine bir tartışmayı ifade etmiştir, açıkça gerekli alt tezler ve gerçek kanıtlarla desteklenmiştir fakat karşı savlar ve karşı örneklerden bahsedilmemiş ya da cevaplanmamıştır.

10- Bu kâğıt bir tartışma, gerekli alt tezler ve özel kanıtlar ile desteklenmiştir, karşı savlar ve karşı örneklerden bahsedilmiştir fakat yeterince cevaplamamıştır.

- Gerçek kanıtlar ya yanlıştır ya eksiktir ya da kesin değildir.
- Alt tezler ya belirsizdir ya da eksiktir.
- Karşı savlar ve karşı örnekler açıkça ifade edilmemiştir.
- Bu kâğıt bir tartışmayı yeterince ifade eder ve savunur ve bütün karşı savları ve karşı örnekleri şunlardan önerilmiştir:
- Dersler
- Okuma ödevlerinden, özel tartışmalar ve isim belirtilerek bahsedilen yazarlar
- Sağduyu (Walvoord and Breihan,1990: 109).

Tarihsel tartışma, bir tez, kanıt ve kanıt arasındaki bağlantıyı açıklamadan daha fazlasını içerir. Tarihsel içeriği oluşturmak için bakış açısı ve nedensellik oluşturulur (iddia- kanıt- içerik- bakış açısı- kanıt) (Monte-Sano, 2006: 11). Seixas’a (1999) göre, tarihsel anlama sadece temel iddiaların kurulmasını değil, bu iddialar için haklı nedenlerinde anlaşılmasını içerir (Fallace, 2009: 206). Öğrenci başlığını oluştururken tarihsel anlamasını gösterir ve bir iddia oluşturma, kanıtı seçme ve kullanma gibi bir çalışma yolu oluşturur. Ancak bazı öğrenciler olayları açıklayabilmek için gerekli olan önemli kanıtları kullanırken, diğerleri başlıkla ilgisi olmayan kanıtları kullanır.

Rael’in (2005: 29) hazırladığı ve “yol haritası” (road map) adını verdiği, öğrencilerin birbirlerinin taslak metinlerini değerlendirmelerinde yardımcı olacak metin değerlendirme soruları kılavuzu şu şekildedir:

Metin Değerlendirme Soruları

A. Temel Sorular

1. Yazarın oluşturduğu ana problem ya da soru nedir? Yazarın geçmişten açıklamaya çalıştığı şüpheli olgu nedir?
2. Sorunun ana maddeleri ya da oluşturulmaya çalışılan varsayımlar nelerdir?
3. Problemlere yazarın teklif ettiği ana çözüm nedir?
4. Çözümler nasıl daha küçük parçalar ayrılır?
5. Kâğıdın “yol haritası” nedir? (esasen tez unsurlarının ve sorunun ana maddelerinin bir listesi)

6. Kâğıt “yol haritası”nı takip etmekte midir?

B. Detaylı Sorular

Tezin kendisi;

1. Ele alınan konu ile ilgili net bir tarihsel problem var mıdır?
2. Tez soruları ilginç bir cevap çıkaracak kadar yeterli derecede kapsamlı mıdır? Yani tez soruları pek çok ana madde gerektirmekte midir?
3. Tez cevapları tez sorularının cevabı mıdır?
4. Tez belirsiz ya da tanımlanmamış kelimeleri veya kavramları içermekte

midir?

5. Bir tarih tezi genel olarak bir şeylerin nasıl ve niçin meydana geldiğini açıklar. Bu da öyle mi?

Tartışma genel olarak:

6. Problemi arttıran cevaplanmamış sorular nedir?
7. Olgunun tanımlanması için teklif edilebilecek alternatif açıklamalar nelerdir?
8. Yazarın tahmin etmesi gereken eleştiri nedir?
9. Tezle ilgili verilen hangi örnekler yada senaryolar onu yanlış yapabilir?
10. Bu eksiklikleri gidermek için tez nasıl düzenlenmiş olabilir?

Ana cümle ve paragraflar:

11. Tezle ilişkisiz ana cümleleri işaretleyin
12. Paragraflar küçük tartışmalardır; küçük tartışmaların belirsiz olduğu paragrafları işaretleyin
13. Ana cümleyi desteklemekte başarısız paragrafları işaretleyin

Kanıt Kullanımı:

14. Hangi paragraflarda, paragraflardaki tartışmaları destekleyen kanıtlar yetersizdir veya hangi paragraflarda paragraflardaki tartışmalara uygun olmayan kaynaklar bulunmaktadır?
15. Hangi paragraflarda, yazar birinci elden kaynakları kanıt olarak göstermiş olmasına rağmen, kanıtın paragraflardaki tartışmaları nasıl desteklediğini açıklamakta başarısız olmuştur?
16. Yazar nerede kaynağından yeterince bahsetmeksizin birinci elden kaynağı kanıt olarak göstermiştir?
17. Yazar, metni ile ilgisiz birinci elden kaynağı nerede kanıt olarak kullanmıştır?

Ödev merkezli dersinde öğrencilerin önemli sorular üzerinde bir pozisyon üstlenerek tartışmacı metin yazmaları gerektiğini belirten Sipress (2004: 354), dönem boyunca okuma ödevleri, dersleri ve sınıf içerisindeki çalışmalar sonrasında öğrencileri bir pozisyon üstlenerek tarihsel tartışmaya dayalı final sınavı yapmıştır. Sipress (2004: 354) derslerinde dört tartışma becerisini gelişimi üzerine odaklanmaktadır: 1- Açık bir tez oluşturma becerisi, 2- başka bir kişinin tartışmasını etkili bir şekilde özetleme becerisi, 3- desteklenen noktaları organize edilmiş bir biçimde sunma becerisi, 4- bir kişinin bakış açısını destekleyecek kanıtları gösterme becerisi. Bu beceriler öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine de hizmet etmektedir. Ancak Sipress (2004: 356), öğrencilerin final sınavlarında özellikle kanıt gösterme becerisini kullanmakta zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Bu sorunu aşabilmek için ikinci dönem tarihsel tezlerin inandırıcılığının yargılandığı daha fazla kanıt kullanımını sağlayacak düzenlemeler yapmıştır. İkinci dönemin ilk haftasındaki derste öğrencilerin kanıtın önemini anlamalarını sağlamak için ikna kavramını soruşturmuştur. Derste okuma ödevlerindeki iki durumun ikna ediciliğini belirlemekte kullanılan kanıtlardan biri üzerinde odaklanılarak öğrencilerin bir tartışma içerisinde kanıtın önemini anlamaları sağlanmıştır. Dönem boyunca bu çerçevede çalışmalar yapılmış ve öğrencilere final sınavında kendilerinden beklenen becerilerin (yukarıda belirttiğimiz dört tartışma becerisi) neler olduğu bildirilmiştir. Dönem sonu final sınavında öğrencilerin bir durumu desteklemek için kanıt gösterme becerilerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Birinci dönem final sınavında kanıt gösterme becerisini kullanma oranı % 0 iken ikinci dönem sonunda kanıt kullanma becerisi % 11'e yükselmiştir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel değişikliklerinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sipress'e (2004: 358) göre, "tarih yapma (doing history)" öğrencilerin tarihe olgular olarak değil de bir problem olarak bakmalarının sağlanmasını içermektedir.

Öğrenciler tarihi genellikle birilerinin olguları olarak görmektedirler. Kendi tartışmalarını yazan öğrenciler tarihi sadece isimleri ve zamanları öğrenme olarak görmeyecekler ayrıca bu olguların ne anlama geldiği hakkında tartışacaklardır. Buna ek olarak, tarihinin rolü ile açıklayıcı tartışmalar içerisinde izole olguların yorumlanmasının vurgulanması sadece tarihsel içeriğin anlaşılmasını değil, aynı zamanda bir ana fikir olarak tarihin anlaşılmasını arttırır (Voss ve Wiley, 1997).

Voss ve Wiley (1996) yaptıkları çalışmada, tartışmacı metin yazan öğrencilerin İrlanda nüfus değişiklikleri ile ilgili bir model neden geliştirerek "anlatı" ve "tarih"

şeklinde yazılmış metinlerden daha fazla kavramsal ve nedensel ilişkiler kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca diğer bir çalışmada Voss ve Wiley (2000), çeşitli dokümanlara dayalı olarak tartışmacı metin yazan öğrencilerin olayları listelemekten ziyade daha analitik yazdıklarını, metinlerinde bir teze ve bir sonuca yer verdiklerini, nedensellik ve zaman bağlaçlarını kullandıklarını, cümle yapılarının ise doğrudan bir metinden alınmış cümleler olmadığı (barrowed), hem kaynaklara dayalı tarihsel bilgiyi içeren hem de okuyucuya ek bilgi veren dönüştürülmüş (transformed) cümleleri kullandıklarını belirtmektedirler. Bir metinde sonuç çıkarma, zaman ve nedensellik bağlaçlarını etkili bir şekilde kullanma anlamayı (understanding) gösteren ölçütlerdir. Diğer önemli bir noktada kaynaklarda yer alan cümleleri olduğu gibi değil farklı şekilde ifadelendirmek, hem daha iyi anlamayı hem de metni yazan kişinin kaynaklardaki bilgi ile kendi bildiklerini birleştirebildiğini göstermektedir (Voss ve Wiley, 2000: 379).

Stockton (1995) tarafından yapılan bir araştırmada da profesörlerin öğrenci ödevlerini tez olarak adlandırmalarına rağmen öğrenci kompozisyonlarında genellikle tartışma oluşturmadıkları belirtilmiştir (De Oliveira, 2006: 20).

3.8. Tarih Metinlerinde “Zaman (Time)” Kavramı

“Zaman” tarihsel çalışmaların önemini ve tutarlılığını gösteren zihinsel bir çerçeve veya harita sağlar. Lomas (1993) ve Wood (1995), tarihsel anlamalar (historical understanding) için kronolojik farkındalığın çok önemli olduğunu vurgulamışlardır (Phillips, 2003: 32).

Haydn ve ark. (1997: 89) “4Z (Zaman)” (4 TIME) kavramı etrafında kronolojiyi şu şekilde özetlemişlerdir.

4Z’ler (4T’s)	Tanımlama
Z1	Zamanın mekanikleri, tarihleri, M.Ö. ve M.S. gibi dönemleri, dönemlerin isimlerini, dönem ve çağları (ortaçağ, erken modern, modern v.b.) içerir.
Z2	Geçmişin çerçevesi, örneğin; monarşi, sürgün, toplum ve savaş gibi tarihin temalarını içeren geçmişin haritasını anlamayı içerir.

Z3	Geçmişin sıralaması, 18. yüzyıldaki dini değişiklikler, Birinci Dünya savaşının ana muharebeleri ya da 20. yüzyılın büyük dönüm noktaları gibi olayların sıralamasını idrak etmeyi içerir.
Z4	“Derin zaman” (Deep time), öğrencilere geçmiş skalasının değerlendirmesini verir. Örneğin, yanlış tarihlendirme (anachronism) ve yanlış kavramaları açıklamanın yanı sıra tarih öncesi dönemleri içeren zamanın idrakini sağlar.

Şekil 4: 4Z (4T) kavramına bağlı olarak kronolojinin tanımlamaları (Haydn ve ark., 1997).

Öğretimsel açıdan tarihsel zaman kavramı şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. Kronoloji Bilgisi;

1.1. Zaman terimleri: çağ, yüzyıl, kuşak, yarım yüzyıl, çeyrek yüzyıl, MÖ.- MS. vb.

1.2. Zaman ifadeleri: uzun zaman önce, bir süre sonra, bir süre önce, kısa bir zaman sonra,

1.3. Sıralama Bilgisi: Tarihteki çağları, dönemleri, olayları, kişileri ardışık biçimde geçmişten bugüne ya da bugünden geçmişe doğru sıralayabilme.

2. Kronoloji Becerisi;

2.1. Yerleştirme becerisi,

2.2. Sıralama becerisi,

2.3. Konumlandırma becerisi,

2.4. Tarihlendirme becerisi,

2.5. Mesafelendirme becerisi,

2.6. Eşzamanlılık becerisi,

3. Değişim ve süreklilik(change and continuity)

3.1. Değişim ve süreklilik algısını ifade etme,

3.2. Değişim ve süreklilik algısını işe koşma, (Şimşek, 2006: 104),

Tarihsel düşünme, zaman, geçmiş, değişim ve süreklilik gibi kavramların kullanılmasını ve anlaşılmasını içermektedir (Miller, 2007: 3). ABD Sosyal Bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanları ve standartlarda, İngiliz Ulusal Tarih Programındaki temel becerilerde ve Türkiye’de yayınlanmış olan 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programlarında sosyal konular zaman boyutu içerisinde, kronoloji, değişim, süreklilik gibi zaman kavramları çerçevesinde ele alınmıştır (Şimşek, 2006: 73). ABD’de Ulusal Tarih Merkezinin (National Center for History in the School) yayınladığı tarih öğretiminden beklenen standartlardan birisi kronolojik düşünme becerisidir (<http://nchs.ucla.edu/standards/thinking 5-12html>). 9. sınıf ve 10. sınıf tarih programlarında başlıklar halinde yer verilen ve Türkçe’ye çevrilerek 11. Sınıf Tarih dersi ve 12. Sınıf Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programında (<http://ttkb.meb.gov.tr,19.01.2009>) yer alan tarihsel düşünme becerilerinden biri olan kronolojik düşünme becerisi tarihsel akıl yürütmenin (historical reasoning) temelidir.

Kronoloji, olayların ne zaman ve hangi sırayla meydana geldiğidir. Öğrencilerin kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihte sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır. İlköğretiminin ikinci kademesinden başlayarak lise düzeyinde öğrenciler matematiksel becerilerini kullanarak zamanı yıllar, yüzyıllar ve binyıllar olarak ölçebilmelidirler. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) hesaplamalı ve tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlayabilmelidirler (NCHS; 1996).

Kronolojik düşünme becerisini kullanan öğrenci şunları yapabilir;

1. Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapar.
2. Bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirler.
3. Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.
4. Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) üzerinden zamanı hesaplar ve diğer takvim sistemlerine (hicri ve rumi takvimi miladi takvime vb.) dönüştürür.
5. Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.
6. Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturur.
7. Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir (<http://nchs.ucla.edu/standards/thinking 5-12html,1996>)

Coffin' e (2000: 19) göre, okul tarih kitaplarında genellikle periyodik (cyclical) bir zaman anlayışı vardır. Örneğin; bir medeniyet doğar, büyür ve ölür. Bu metafor bir süreç vasıtasıyla zamanın anlaşılmasını sağlar. Tarihsel söylem içerisinde bu durumu şöyle örneklendirebiliriz:

- “Doğum” Rönesans başladı/ var oldu.
- “Büyüme” Rönesans yayıldı/ en yüksek noktaya ulaştı.
- “Ölüm” Rönesans bitti/ sonu geldi.

Ülkemizdeki tarih kitaplarında da Osmanlı Devleti ile ilgili dönemlendirmelerde bu tür ifadeler kullanılmaktadır.

Değişim ve süreklilik kavramları tarihsel yorumlamalar yapmak için temel araçtır (Coffin, 2000: 22). Tarihsel metinlerde zamansal sıralama ilişkisi kuran çeşitli ifadeler kullanılır. Börekçi (2007: 111) çalışmasında Atatürk'ün bağdaşıklık açısından sağlam bir metin özelliği taşıyan Nutuk adlı eserinde geçen zaman ifadelerinin şu şekilde sıralamıştır: "o tarihte", "ondan, [ondan/bundan] sonra", "bundan sonra", "bunun üzerine" gibi. "Bir de", "hatta", "maahaza", "aynı tarihte", "simdi", "bâdehu", "bilahare" "evvela", "saniyen", "salisen" gibi sözcükler de bu işlevle kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından yazılan tarihsel metinlerde zaman sıralamasını gösteren bu şekilde ifadeler kullanılabilir.

3.9. Tarih Metinlerinde Nedensellik

Nedensellik, olay, olgu ve nesneler arasındaki neden-sonuç ilişkisi olarak ifade edilebilir. Bunlardan neden; olay, olgu ve nesnenin oluşunu, sonuç ise; bu oluşun ortaya koyduğu eseri, etkiyi yani sonucu ifade eder (Tay, 2007: 112). Zaman (time) kavramı gibi neden-sonuç ilişkisi de tarihsel söylemi oluşturmada esastır. Çünkü tarihçiler ne olduğu ile ilgilendikleri gibi niçin meydana geldi?, bir şeyin oluşmasında etkisi nedir? gibi sorularla yakından ilgilenirler (Coffin, 2006). Diğer bir deyişle belli bir durumu veya olayı açıklamaya çalışırken, tarihçi birbiriyle ilişkili üç soru üzerinde durur: “Neden oldu? Ne zaman oldu? En önemli nedensel faktörler hangileriydi?” (Stradling, 2003: 77).

Tarihsel nedensellik kapsamlı bir konudur ve tarih yazmanın merkezini oluşturmaktadır. Carr (1994: 103), “*birisi II. Dünya Savaşının Hitler savaş istediği için çıktığını söylemekle yetinebilir, bu da yeterince doğrudur, ama hiç bir şey açıklamaz. Fakat, öyleyse kendine tarih araştırmacı ya da tarihçilik yakıştırarak yanlış bir adlandırmada bulunmamalıdır. Tarih incelemesi nedenlerin incelenmesidir. Tarihçi*

durmadan “niçin” sorusunu sorar; cevap bulmayı umduğu sürece de duramaz.” ifadeleriyle tarihte nedensellik kavramının önemini vurgulamıştır.

Tarih öğrenimi ve öğretimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar “tarihçiler gibi düşünebilmek” için öğrencilerin ne bilmeleri gerektiği üzerinde odaklanmaktadır. Carretero (1991), tarihsel problemleri çözmek ve anlamak için öğrencilerin soyut bir zaman kavramına ve bir açıklama içerisinde sosyal ve tarihsel nedenselliğin nasıl oluşturulduğunu anlamaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Achugar ve Schleppegrell, 2005: 300). Öğrencilerin nedensel ilişkileri anlamaları onların yazma becerilerinin gelişmesi açısından da son derece önemlidir (Coffin, 2004: 265).

Öğrencilerin tarihsel anlamalarının bir kısmını onların tarihi olayları nedensellik ilişkisi çerçevesinde anlamaları oluşturmaktadır. Voss, Carretero, Kennet and Silfies’e (1994: 403) göre de, tarihsel nedensellik tarihsel anlamanın temel konularından birisidir, bu yüzden de tarih öğretiminin en önemli yönlerinden bir tanesini oluşturmaktadır. Tarihsel bir metinde nedensel bağlaç sayısının fazlalığı daha iyi anlamanın gerçekleştiğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Voss and Wiley, 2000: 378).

Tarihsel bir metinde nedensellik bağlaçları, tarihsel bir söylemin oluşturulması için temel nokta olarak görülür. Halden (1997, 1998) tarafından yapılan öğrencilerin nedensel kaynakları kullanmaları ile ilgili araştırmada, akademik tarihçilerin tarihsel olayları yapısal bir seviyede çok yönlü neden-sonuç ilişkisi ile açıkladıkları, öğrenci tarihçilerin ise çizgisel neden-sonuç ilişkisi kurma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca Halden (1997), öğrencilerin tarihsel yazılarında nedensel ilişkilerin değerini algılamakta zorlandıklarını belirtmiştir (Coffin, 2004: 266). Öğrenciler, özellikle çok yönlü nedensel ilişkileri anlamakta zorluklar yaşamaktadırlar (Coffin, 2006).

Öğretimsel olarak düşünüldüğünde nedensellik; nedenlerin belirlenmesi ve sonuçların ortaya çıkarılması olmak üzere iki ana bölüme ayrılmaktadır. Nedenlerin belirlenmesi tümdengelim, sonuçların ortaya çıkarılması da tümevarım işaret edebilir. Bu da tümevarım ve tümdengelim birlikteliğini yani hipotetik dedüktifi gerekli kılabilir Nedensellik kavramının öğretimsel öğeleri şu şekilde ifadelendirilebilir:

1. Tanımlama,
2. İlişkilendirme,
3. Sıralama,
4. Sınıflama,
5. Değişim ve Süreklilik,

6. Nedenlerin Belirlenmesi (Tümdengelim),

7. Sonuca Ulaşma (Tümevarım). (Tay, 2007: 112–114).

Öğrencilerde nedensellik kavramının oluşturulması, geliştirilmesi ve kullanmasını yaygınlaştırılması için bu becerilerin verilmesi gerekmektedir.

Tarihsel nedensellik (historical causality) ile ilgili olarak kayda değer bir araştırma yapan Voss, Carretero, Kennet and Silfies' e (1994: 411) göre, tarihsel analiz genellikle iki çeşit metin yapısını içerir. Bunlardan birisi bir olaya yol açan olayların, faaliyetlerin ya da şartların anlatıldığı anlatı (narrative) dır. Nedensel ilişkiler bu anlatılar içerisinde kurulur. Diğer metin yapısı ise açıklayıcı bir tarzda bir olayın nasıl oluştuğunu anlatan bilgilendirici metin (expository) yazmadır. Bu yapılarda “ Amerikan Sivil Savaşının ortaya çıkmasının 4 nedeni vardır” şeklinde ifadeler kullanılarak hiyerarşik olarak verilen olayın nedenleri ile ilgili tartışma geliştirilir. Anlatı da daha basit nedensel ilişkiler kurulurken, açıklama metinlerinde çok yönlü nedensel ilişkiler kurulur.

Çoklu kaynaklara dayalı olarak yazılmış tartışmacı metinlerde nedensel bağlantı oranının çok yüksek olduğunu belirten Voss and Wiley (2000: 382) yaptıkları çalışmada çok sayıda nedensel bağlantının kurulduğu analitik bir metin örneği vermişlerdir. Bu metin şu şekildedir:

1840-1856 yılları arasında İrlanda nüfusundaki keskin düşüşe çeşitli nedenler yol açmıştır. Büyük kıtlık bu nedenler arasındadır...

Nüfus azalmasının diğer bir nedeni, 1829 yılındaki Katolik Eşitliğidir. George IV, Protestanlarda olduğu gibi ibadet konusunda Katoliklere de benzer haklar verdi. Fakat oy kullanma nitelikleri arttı. Bu mülkiyet değerine dayalı idi ve bu oy veren nüfusun 100,000 den 16,000 e düşmesine neden oldu.

1000 kişi başına ölüm oranı koskoca 50 idi ve bu önceki 5 yıl içerisindeki nüfus tarafından ayarlanan işaretin iki katından fazla idi. ... Ayrıca İrlandadaki göç oranı grafiği iyice düşürdü. Sadece 1850 yılında 250.000 insan Emerald Adasını terk etti. 1838 yılında sadece 15.000 kişi terk etmişti.

İrlandadaki nüfus 1846-1850 yılları arasında azaldı çünkü insanlar inançları yüzünden işkence gördüler. Ayrıca hükümet içerisinde güçlü bir sese sahip değillerdi.

Aynı çalışmada örnek olarak verilen nedensel bağlantıların daha az olduğu ve listelenerek verildiği metin ise şu şekildedir:

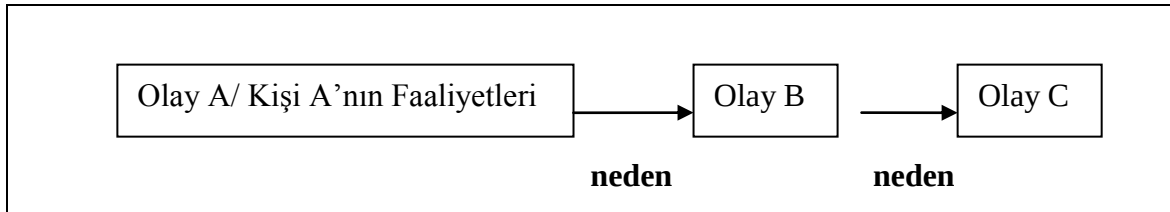
Bir şekilde kaybedilen hayatlar İrlanda nüfusunda önemli değişiklikler yaptı. 1846 ile 1880 yılları arası İrlanda nüfusunun hayatta kalma mücadelesidir. Çakışan soğuk ve kışlar İrlanda nüfusu için iyi bir şey değildi. Kötü bitkilerle hayatta kalmak için mücadele eden insanlar vardı. Nüfus oranındaki düşüş gıda malzemelerinin azlığını göstermektedir. Ayrıca düzenli olarak vergilendirilen kötü bitkilere dönüldü. Bu durum Birleşik Krallık tarafından yönetilen İrlandanın nüfusunu etkilemiş olabilir (Voss and Wiley, 2000: 383).

Bu iki metin nedensel ilişkilerin kurulması ve metin yapısı açısından analitik ve anlatı metni arasındaki farkı göstermektedir.

İlköğretimin ikinci basamağındaki tarih derslerinde öğrenci yazılarındaki nedenselliğin rolü üzerine bir araştırma yapan Coffin'e (2004: 263) göre de, tarihsel yazmanın anlatı ve analitik biçimlerinde farklı nedensel ilişkiler kurulmaktadır. Coffin (2004: 263), tarihsel anlatılarda (narrative) yaygın neden-etki zincirlemesinin şu şekilde olduğunu belirtmiştir:

*“Aborjinlerin dayanıklılık göstermesi kolonizatörlerin farklı kontrol yöntemleri kullanmasına **neden oldu**. ...Pek çok Aborjin dayandı fakat **sonuçta** zehirlendi ya da öldürüldüler.”* Alıntıda koyu yazılan ifadeler bir tarihsel anlatı metninde kullanılan ve neden etki ilişkisini gösteren kelimelerdir.

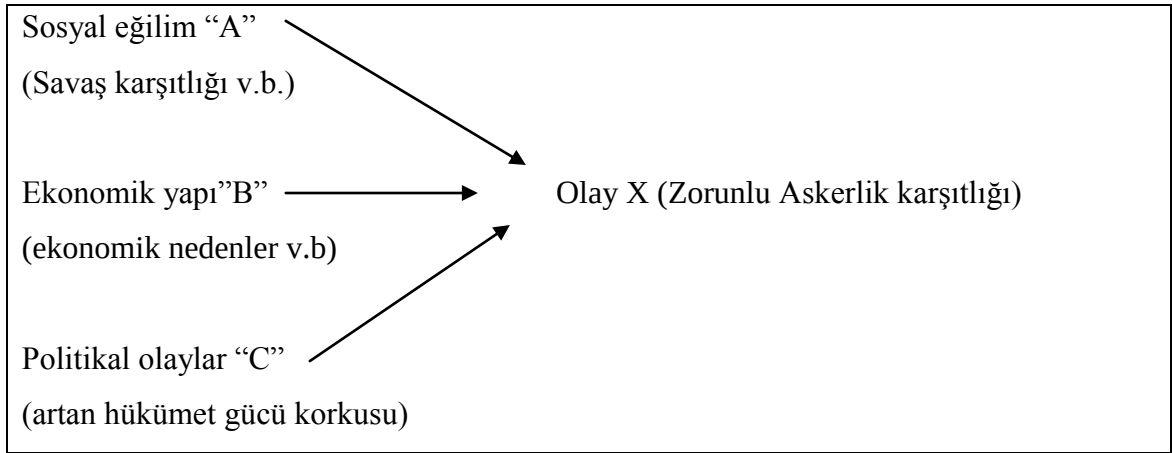
Coffin (2004: 264), Tarihsel hikaye (historical account) türü metinde kullanılan çizgisel neden etki ilişkisini şu şekilde belirtmiştir:



ŞEKİL 5: Tarihsel Anlatı türünde çizgisel neden etki ilişkisi

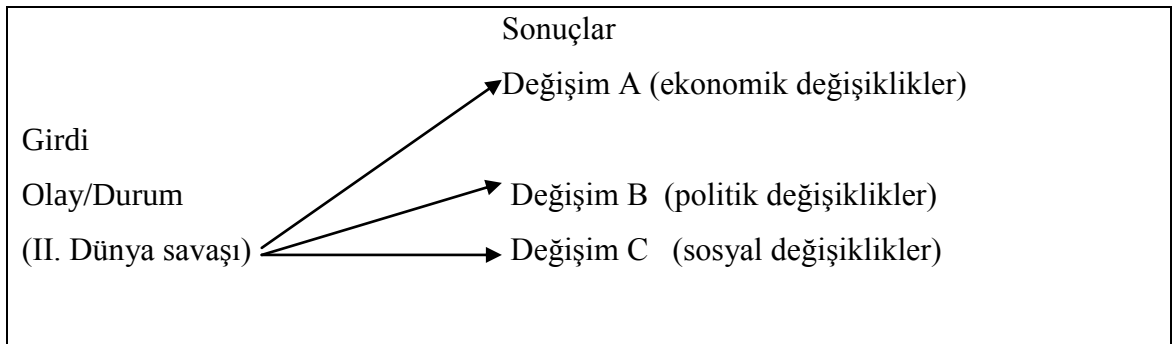
Coffin (2004: 264), çizgisel olmayan neden etki ilişkisinin kurulduğu analitik metinlere örnek olarak I. Dünya Savaşı süresince zorunlu askerliğe karşı olunmasının nedenleri ile ilgili yazılan öğrenci metinlerinden örnek vermiştir. Öğrencilerin zorunlu askerliğe karşı çıkılmasına yol açan nedenleri ifadelendirmelerinde şu şekilde bir yapı görüldüğünü belirtmektedir:

*“Zorunlu askerliğe karşı çıkılmasının **nedenleri şunlardır**: Farklı gruplar arasındaki savaş karşıtlığı, artan hükümet gücü korkusu ve ekonomik **nedenler**.”*



Şekil 6: Nedensel Açıklama İçerisinde Çizgisel Olmayan Nedensellik (Coffin, 2004: 265).

Coffin (2006: 118), açıklama türü iöersinde sonuçsal açıklamada ise nedensellik ilişkisini ise şu şekilde şematize etmiştir:



Şekil 7: Sonuçsal Açıklama içerisinde çizgisel olmayan sonuçlar

Coffin’e (2004: 269) göre, nedensellik, her tarihsel söylem türü içerisinde yer almaktadır. Bir anlatı (narrative) türü olan “Tarihsel Hikâye” (historical account) türünde olaylar sıralanırken yazar özel bir sıra içerisinde olayların meydana gelişini açıklar. Aynı şekilde Analiz Kategorisi içerisinde yer alan Nedensel ve Sonuçsal Açıklama türlerinde (factorial and consequential explanation genres) de nedensellik merkez noktadadır. Ancak tartışmacı türde (arguing genre) nedensellik temel bir araç olmamasına rağmen yine de önemli bir rol oynamaktadır. Voss ve Wiley (2000: 382), ise, öğrenciler tarafından yazılan çoklu kaynaklara dayalı tartışmacı metinlerin, tek bir metne dayalı anlatı türünden daha fazla nedensel bağlar içerdiğini belirtmişlerdir.

Türkçe’de sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama öğeleri iki yapıda oluşabilmektedir. Birinci yapıda, sebep önce, sonuç sonra söylenir (sebep+sonuç).

İkinci yapıda ise sonuç önce sebep sonra söylenir (sonuç+sebeup). Türkçe’de sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır:

a) Sebeup + Sonuç Şeklinde:

[bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağılı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, dığı için, diye, dolayısıyla, ki, madem(ki), ...-nın bir sonucu olarak, ...-sı, sebebiyle, ... -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, ...-nın sonucunda, bunun üzerine ...]

b) Sonuç + Sebeup Şeklinde:

[çünkü, zira, -sinin sebebi ... sı, -sinin nedeni ...-si, -si –den, -si ... -den kaynaklanmakta] (Coşkun, 2005: 87- 88).

Nutuk da geçen ve neden-sonuç ilişkisi kuran (Bir önceki cümle veya cümleleri neden-sonuç ilişkisiyle cümleye taşıyan) "bu münasebetle", "bunun üzerine", "bu maksatla", "bu sebeple" gibi ifadeler neden-sonuç ilişkisini kurmaktadır (Börekçi, 2007: 111).

İlköğretim 4- 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında “Yazılı Anlatım” becerisi ile ilgili kısımda “... Öğrenciler, kendi yazılarında ana fikirlerini belirlemeli, nedensellik içinde "çünkü", "bundan dolayı", "bunun için" gibi bağlaçları doğru ve yerinde kullanarak, bu ana fikri destekleyebilmelidir. Öğrenciler, bir yazı yazarken veya okurken ne, kim, ne zaman, nerede, nasıl, neden gibi sorulara cevap aramak üzere yazmalı ve okumalıdır.” şeklinde öğrencilerin tarihsel metinlerde neden-sonuç ilişkisini gösteren ifadelere dikkat etmeleri vurgulanmıştır (MEB, 2005: 70–71).

Öğrencilerin nedenselliğı değerlendirirken karşılaştıkları zorluklar şunlardır:

1. Neden ve sonuçlar için olay ve olguları yanlış anlama
2. Neden ve sonuç arasındaki bağlantıları tanımlayamama
3. Çoklu neden ve sonuçlardan ziyade sadece tek neden ve sonuç üzerinde durma
4. Neden ve sonuçların farklı önemlerini takdir edememe
5. Kategorilerin (sosyal, politik, ekonomik v.b.) bilincinde olmama.
6. Uzun-orta ve kısa dönemli neden ve sonuçları ayırt edememe (Haydn ve ark,1997; Phillips, 2003: 43).

Scott ve iş arkadaşlarına (1990) göre, nedensellik, uzun süreli (long-term) ve kısa süreli (short-term) nedenler arasındaki farklılıkları ve bazı nedenlerin diğerlerinden daha önemli olabileceğini anlamadır (Phillips, 2003: 42). Günlük yaşamda olsun,

tarihsel süreç içinde olsun, hiçbir önemli olay bir tek nedenin sonucu olamaz. Değişik düzeylerde bir çok nedenin bulunması olasıdır ve araştırmacı, kendisine önemli görünen nedenleri rastlantısal ve önemsiz nedenlerden ayırt etmelidir (Carr ve Fontana, 1992: 16). Tarihçi çok nedenle çalışır. Tarihinin işi ekonomik, siyasal, ideolojik ve kişisel nedenlerin, uzun ve kısa dönemli nedenlerin rasgele bir karmaşasını sıralaması değildir. Carr'ın (1994: 106) belirttiği gibi “...*Rus Devrimi'nin bir düzine nedenini birbiri ardınca sıralayıp, böylece bırakmakla yetinen bir öğrenci iyi alır, ama pekiyi alamaz. Sınavı yapanların yargısı, “bilgili, fakat düşünme gücü zayıf” olur. Gerçek bir tarihçi, kendi topladığı bu nedenler listesini eline alınca, bir çeşit mesleki zorlama ile bunu bir düzene indirgemek, birbirleriyle ilişkilerini kuran bir nedenler hiyerarşisi meydana getirmek, belki hangi nedenin ya da nedenler grubunun “son bakışta” ya da “nihai analizde” en son neden bütün nedenler nedeni olarak ele alınması gerektiğini kararlaştırmak gereğini duyacaktır.*”

Öğrencilerde tarih metinleri yazarken uzun süreli ve kısa süreli nedenler arasındaki farkı anlamalı ve nedenler sıralamasını önem sırasına göre yapmalıdırlar. Diğer bir deyişle tarihsel bir metinde en başa konulan nedenler en önemli olarak görülen nedenlerdir denebilir.

Stradling (2003: 77- 78), bir tarih öğretmeni olan Gary Howells'in öğrencilerin “uzun dönemli nedenler” ve “kısa dönemli nedenler” gibi yaftaları ezberlemekten çok tarihsel yaklaşımla düşünceleri gibi bir amaç söz konusuysa, tarih öğretmenin Birinci Dünya Savaşı neden 1914'te başladı? Stalin Hitler'in Sovyetler Birliği'yle ilgili niyetlerini bildiği halde, neden Molotov- Ribbentrop Paketi'ni kabul etti? gibi, “ağır sorular” yöneltme yoluna gitmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir.

Howells bu yaklaşımını anlayış katmanlarını oluşturma çerçevesinde açıklıyor. İşe öğrencilerin söz konusu olaya ilişkin bir zihinsel tablo ya da genel bakış edinmelerini sağlamakla başlamayı öneriyor. İkinci aşama bağlam etrafında, özellikle de uzun dönemli nedenlere ilişkin bir anlayış katmanı yaratmaktır. Öğrenciler uzun dönemli nedenleri önemlerine göre sıraya koyarak, niçin böyle bir sıralama yaptıklarını gerekçelendirirler. Ardından “tetikleyici nedenler”i, yani kıvılcımı çakan belirli olayları incelemeye yönelirler. Bu yaklaşım “neden bu olay o tarihte oldu? sorusuna cevap aramalarını sağlar. Son olarak öğrenciler olayların kaçınılmazlığını irdeleyerek, “ Bu olay bir kez olduktan sonra diğer olayların takip etmesi kaçınılmaz mıydı?” gibi sorular üzerinde dururlar. Öğrenciler topladıkları bilgileri bir analiz tablosuna aktararak sorgulamalarını tamamlarlar (Stradling, 2003: 77- 78).

3.10. Tarih Metinlerinde Takdir ve Değer Biçme İfadeleri

Değerlendirme, insanın bir var olma şartı ve bir insan fenomenidir. Kişi insanları ve kendisini değerlendirmeden en azından kendisinin içinde bulunduğu olayları ve durumları değerlendirmeden yaşayamaz (Kuçuradi, 1998: 25). Üst düzey bir zihinsel etkinlik olan değerlendirme, belirli değer yargılarını işe koşarak, kişi, kurum, olay ya da süreç hakkında genel bir kanıya varma etkinliğidir. Değerlendirme çeşitli tarzlarda yapılır: değerlendirilenin değerine uygun ve değerlendirenin değerlendirilenle olan özel ilişkilerine göre ve geçerlikte olan genel değer yargılarına göre değerlendirmeler yapılabilir.

Doğru değerlendirme belirli ölçülere göre yapılır. Ancak kişiler insanların yapıp ettiklerine eserlerine hatta kendi kendilerine değer yargılarına göre değer biçerler. Yüklemleri iyi-kötü, güzel-çirkin, faydalı-zararlı, doğru-yanlış, günah-sevap ve bu gibi sıfatlar olan değer yargıları kurulur ve buna göre değer biçilir. Değer biçme ile değer atfetme arasındaki ilgi değeri söz konusu edilen şeyin, kendi dışında olan bir nedenden dolayı değerli veya değersiz görülmesindendir. Farkları ise, değer biçmenin değer yargılarına göre yapılması, değer atfetmenin ise yapana bağlı olmasıdır (Kuçuradi, 1998: 28-30).

Tarih disiplini içerisinde çeşitli değerlendirmelerde bulunmaktadır. “Önemlidir”, “değerlidir”, “zengindir”, “yetersizdi”, “büyük kayıplar”, “çetin mücadeleler”, gibi tarih ders kitaplarında geçen değerlendirme ifadeleri tarih derslerin de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Köksal, 2005: 122–124).

Değer yargılarının değişmesine rağmen, değerlerin değişmediğine inanan düşünürler, değerleri pozitif ve negatif değerler olarak ayırarak, iyiyi yüksek pozitif bir değer, kötüyü de yüksek negatif bir değer olarak tanımlamaya çalışmışlardır (Kuçuradi, 1998: 13). Öğrenci metinlerinde geçen değerlendirme ifadeleri pozitif ya da negatif olabilir. “Büyüleyici, muhteşem, zeki, başarılı, cesur” gibi pozitif değerlendirme ifadelerinin yanı sıra “ne yazık ki, trajik olarak, güçsüz” gibi ifadeler ise negatif değerlendirme ifadeleri olarak nitelendirilir (Coffin, 2006).

Tarih öğrencilerinin yazmalarında yaşanan bir diğer değişim ise tarihsel süreçler hakkında hüküm vermenin ve onlara değer atfetmenin bir aracı olarak değerlendirmeye yönelik kelimelerin kullanımında görülen artıştır. Ortaokul dönemlerinde üretilmiş olan otobiyografik anlatımlarda, öğrencilerin değerlendirmeye yönelik kelime kullanımları temelde olayın duygusal etkileri ile alakalıdır. Tarihsel

söylem biçimlerine örnek verilen metinlerde geçen değerlendirme ifadeleri şu şekildedir:

Benim en erken dönemlerime ait hatırladığım hatıralarımdan bir tanesi ben dört yaşındayken, anneannemin ölümüdür. Bu benim için üzüntü verici bir zamandı (negatif duygu).

1961 yılında, okula başladım ve çok hoşuma gitti (pozitif duygu).

Bunun aksine, biyografik anlatımlarda, öğrenciler geçmiş önemli tarihsel kişilerin değerliliği bağlamında değerlendirmektedirler. Bu yüzden, onların değerlendirmesi bireysel insan katılımcılara yöneliktir ve onların beceri ve yetilerine (ya da zıttına) odaklıdır. Örneğin:

Greenway aynı zamanda büyük bir yetenek, hayal gücü ve enerjiye sahipti. (Pozitif hüküm: beceri).

8.sınıftan itibaren üretilen tarihsel türler de, öğrenciler genellikle etiksel bir çerçeve içinde insan gruplarının davranışlarını değerlendirmeye başlarlar.

Beyaz yerleşimciler tarafından insancıl olmayan bir biçimde muameleye tabii tutuldular (negatif hüküm; etik).

Öğrencilerden ayrıca gittikçe artan bir biçimde tarihsel etki ve önemleri bağlamında süreçlere değer atfetmeleri de beklenmektedir. Örneğin, türleri açıklarken (yıl 9-10) öğrencilerden önemli ya da önemsiz etkilere sahip olmaları bağlamında nedensel süreçleri derecelendirebilmeleri beklenmektedir. Örneğin;

Bu durumun diğer bir önemli sebebi ise... (değer atfetme: etki/sonuç önemli olarak değerlendirilir).

Eşit bir biçimde kanıtın kendisi de değerlendirilebilir. Örneğin:

Barış dolu bir gelecek için umut iyi bir biçimde ortaya koyulmuştur (pozitif değer verme).

Genel ekonomik refah bunun güçlü bir kanıtıdır (pozitif değer atfetme).

3.11. Öğrencilerin Tarih Derslerinde Yazma Becerilerini Kullanmalarında Karşılaştıkları Sorunlar

Tarih öğretiminde yer alan önemli etkinliklerden biri yazma olmasına rağmen, öğrenciler arasında fazla popüler değildir. Tarih derslerinde öğrencilerin yazı yazmak konusunda büyük zorluklar yaşadığı bir gerçektir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazma becerilerini kullanmalarında çeşitli eksiklikler ve yanlışlıklar yaptıkları gözlenmiştir. Tarih dersinde metin yazmayı geçmiş olayları ve kişileri sadece bir kaynaktan -genellikle ders kitabından- anlatmak ve olayların kronolojik olarak sıralamasını yapmak olarak gören öğrenciler, bir tarihçinin yaptığı gibi değişikliklerin nedenlerini açıklamak ve kanıtları kullanarak geçmiş hakkında tartışmak ve analizlerde bulunmak, bilgilerini uyarlamak konusunda güçlük çekmektedirler (Beyer, 1980: 167; Greene, 1994: 89; 137; Wiley and Voss, 1996: 63). Öğrencilerin yazdıkları metinleri profesyonel bir tarihçinin yazdığı metinlerden ayıran en önemli fark da budur.

Öğrenci metinlerinde olaylar kronolojik olarak sıralanırken “niçin olayların böyle bir ardışıklık izlediği yani neden - sonuç ilişkisi üzerinde durulmadığı olayların özel nedenlerinin açıklanmasında da eksiklikler olduğu görülmektedir (Coffin, 2006: 417). Kneeshaw’un (1992) belirttiğine göre, bazı öğrenciler tarih derslerinde yazma çalışmalarının çok uzun buldukları için tarih derslerinde yazma etkinliklerinden hoşlanmadıklarını söylemektedirler. Bu konu ile ilgili diğer çalışmalarda da (Kneeshaw, 1992; Haydn ve ark, 2000; Coffin, 2004, 2006; Scott, 2006) genellikle öğrencilerin tarih dersinde yazmayı sevmediklerini belirttikleri yönünde ifadeler bulunmaktadır

Husband’a (1996:105) göre; genellikle öğrencilerin yazdıkları metinler çok kısa, derinliği olmayan ve çok az düşündürücü metinlerdir. Öğrenciler bir kitaptan ya da başka bir yerden okudukları, duydukları bilgileri düşünmeksizin kopya ederek yazmaktadırlar. Scott (2006: 26), öğrencilere tartışmacı bir giriş, bazı kanıtların kullanıldığı gelişme ve sonuç paragrafı yazmayı gösterdiklerini, bununda öğrencinin en azından kompozisyon yazma sürecini anlamasını ve bu sürece katılmasını arttırmasına rağmen öğrencilerin kendi başlarına yazmakta sıkıntı çektiklerini ve kompozisyon yazarken kendi fikirlerini kullanmaktan çekindiklerini belirtmiştir.

Mabbett (2007:130), öğrenci metinlerinde genellikle yapılan hataları şu şekilde sıralamıştır:

1. Belgeler olmadan kanıt gösterme
2. Kanıt göstermeden yargılamalarda bulunma ve sonuç çıkarma
3. Öğrencinin kendi bakış açısıymış gibi ya da onlar temel kanıtmış gibi bir tarihçinin bakış açısını ifade etmesi ve belge göstermesi
4. Bunun tartışmanın yapısı içerisine nasıl uyduğunun belirsiz olması.
5. Metin açık değildir. Metin içerisindeki düşünceler açık değildir. Yazar, okuyucunun cümlelerin tam olarak ne anlama geldiğini anlamasını sağlamalıdır.
6. Kinayeli açıklamalar
7. Bibliyografya önemli değil gibi düşünülmektedir
8. Dipnot referansları tam değil ya da doğru biçimde değil
9. Yorumlara açık olması

1981’de Oxford Bölgesel Sınavlar Delegasyonunun yayınladığı raporda, öğrencilerin genellikle soruya uygun cevap yazmadıkları ve konu ile ilgisiz bilgileri verdikleri belirtilmiştir (Brown ve Daniels, 1986: 18). Bu konuda Open Üniversitesinden Hugh Brogan, tarihsel bir metin yazarken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde vurgulamıştır:

“lütfe, lütfe, lütfe soruyu okuyun, sonra cevaplayın, başka bir şeyi değil. Soruyu cevaplamak sadece düz bir anlatı ya da tanımlamayı değil bilgileri analiz etmeyi gerektirir. Öğrenciler yazdıkları metinlerde genellikle metnin onda dokuzunda anlatı eğilimindedirler, sonuna doğru bir analiz yaparak bunu telafi etmeye çalışmaktadırlar. Bu haylazlıktır ve bir metin yazmanın memnuniyetsiz bir yoludur. Bir metin yazdığınızda sadece bilgileri sıralamamalı, her zaman düşünerek yazdığınızı göstermelisiniz. (Tarihsel bir metin yazarken) soru ile alakalı ilgili bilgileri organize etmelisiniz.” (Brown ve Daniels, 1986: 18).

Diriöz (2006: 119), yaptığı tez çalışmasında kitaba bağlı kalınarak düz anlatım yöntemine göre dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin araştırma sorusuna, sorunun uzaktan yakından cevabı olamayacak yanıtlar verdiklerini, öğrenci cevaplarının oldukça kısa olduğunu, bir kaç cümleden oluştuğunu, cevapların akıcı olmadığını, bilgi transfer etme, olgular arasında benzerlik ve farklılıkları bulup yazmada büyük sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir.

Tarih dersinde öğrenci metinlerinde yapılan bu yanlışlıkların düzeltilmesi için öğrenci yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmek için etkinlik geliştiren Scott’a (2006: 26)

göre, öğretmen öğrencileri desteklerse bu beceri gelişir. Peter John tarafından 5 okulda yapılan çalışmada tarih derslerinde baskın yazma biçiminin rapor üretimi ve tasvir edici anlayış olduğu ve yüksek düşünme becerilerini, analiz, tartışma, ikna etme ve karşılaştırma becerilerinin içeren yazılar yazmalarını destekleyecek fırsatların çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Husbands, 1996: 101).

Counsell (1997), öğrencilerin yazı yazarken bir takım zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Ona göre, tarih dersinde metin yazılırken karşılaşılan güçlükler şu şekildedir:

- 1) Öğrenciler ilgili ilgisiz materyali ayırt etme ve seçmede problem yaşamaktadırlar. Çok önemli ve az önemli olguları da birbirinden ayırmakta güçlük çekmektedirler.
- 2) Öğrenciler tarihin konularını sıraya koymak ve tasnif etmekte (sınıflandırmak) zorlanmaktadır. Örneğin bizim için kolay olan ekonomik, politik, sosyal gibi kategoriler öğrenciler tarafından kavranamayabilir. Voss, Carretero, Kennet and Silfies (2000: 416), de nedenleri ana sınıflandırmalara ayırmanın zor olduğunu, çünkü pek çok durumun birden fazla kategoriye uyabildiğini belirtmektedirler.
- 3) Öğrenciler anlaşılır bir bütünlük içerisinde materyali organize etmekte zorlanmaktadır. Organize etme, ‘imparatorluk’ gibi tarihsel kavramları ve ‘atom bombası’ gibi teknik/tarihsel kavramların anlaşıldığını gösterir.
- 4) Tartışma ve analiz etmede (tanımlama ve anlatmanın tersine) güçlük çekmektedirler.
- 5) Öğrenciler cevaplarını kanıtlamak için tarihsel kanıt kullanmada ve genelleme yapmakta zorlanmaktadır. Tartışma ve kanıtlar ile öğrencilerin nasıl genellemelere ulaşacağı gösterilmelidir (Phillips, 2002).

Özellikle bir tartışma geliştirmelerini sağlayacak bağlantı kelimelerini (her nasılsa, bununla birlikte, sonuç olarak, sonuçta) kurmada yani dil kullanımında zorluk yaşamaktadırlar. Öğrenci bu bağlantı kelimelerinin farkında olmalı ve onları nasıl kullanacağını bilmelidir (Haydn ve arkadaşları, 2000: 77).

Keightley (1979: 175) tecrübelerine göre öğrencilerin genellikle doğru cümleler yazabildiklerini, onların asıl sorununun uygun metin konusunu seçmek, kaynakları eleştirel olarak okumak, mantıklı tartışmalar oluşturmak ve benzeri şeylerle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Yazma akademik disiplinler içerisinde öğrenmenin en etkili yolu olarak kabul edilmesine rağmen öğretmenler derslerinde çok az yer vermektedirler. De Oliveira

(2008: 371), tarafından California'daki okullarda yürüttüğü doktora çalışmasında, öğretmenler, öğrencilerin tarihçi olmayacakları ve liseden sonra tarih yapmayacakları için okul tarih derslerine önem vermediklerini, öğrencilerin sınırlı becerilere sahip olduklarını ve geçmişlerinden donanımlı gelmediklerini yani öğrencilerin daha önceki eğitim yaşantıları süresince yazma eğitimi almadıkları için bu konuda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca adı geçen çalışmada bazı öğretmenler, tarih sınıflarında yazma etkinlikleri yapmak için sorumlu olduklarına inanmadıklarını, yazma için yeterli kaynak ve zaman olmadığı için tarih derslerinde yazma etkinliklerine odaklanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, yazmayı dil sanatını alanı olarak bazıları da zaman alıcı bir etkinlik olarak görmektedirler (Gammill, 2006: 754). Aynı zamanda öğretmenlerin kendileri de yazma eğitimi almadıkları için bu konuda yetersiz kalmaktadırlar.

Ülkemizde yapılan çalışmada tarih öğretmenlerinin benzer durumlardan şikayetçi oldukları tespit edilmiştir. Diriöz (2006: 71) tarafından ortaöğretim okulları üzerinde yapılan çalışmada, tarih öğretmenlerinin eleştirel ve yaratıcı düşüncüyü harekete geçiren etkinlikleri kullanma oranları ve konu ile ilgili görüşleri belirlemek amacıyla öğretmenlere “Tarih öğretiminde proje çalışmalarını, tarihsel kaynak inceleme, kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini hangi sıklıkla kullanırsınız?” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında; kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini, ‘hiçbir zaman’ kullanmayanlar ile ‘nadiren’ kullananların oranının, ‘her zaman’, ‘çoğu zaman’, ‘ara sıra’ kullananların oranına eşit olması, ‘hiçbir zaman’ kullanmayanların, ‘her zaman’ kullananlardan çok fazla olması, öğretmenlerin tarih öğretiminde proje çalışmalarını, tarihsel kaynak inceleme, kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini az kullandıklarını göstermektedir. Adı geçen çalışmada öğretmenler, “kalabalık sınıflar ve yetersiz materyaller yüzünden”, “müfredat yoğunluğundan dolayı konuları tamamlamadıklarından”, “öğrencinin bakış açısının farklılığı, ders hakkında öğrencilerin olumsuz koşullandırılmaları ve üniversite giriş sisteminin buna uygun olmamasından”, “zaman ve mekân yetersizliğinden”, “meslek lisesi öğrencilerinin kültür derslerine yönelik ilgilerinin azlığından” dolayı tarih öğretiminde proje çalışmalarını, tarihsel kaynak inceleme, kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu nedenlerle tarih dersinde öğrenci metinlerinde yapılan yanlışlıkların düzeltilmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde bir takım etkinlikler tasarlanmalıdır. Öğrencilere bu konuda yeterince hazırlık ve pratik

yaptırılmaması da tarih derslerinde metin yazma konusunda öğrencilerin güveninin iyice azalmasına neden olmaktadır.

3.12. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek

Stratejiler ve Etkinlikler

Tarih yazmayı öğrenmek gerçekten oldukça zordur (Leinhardt, 2000: 240). Bu nedenle, öğrencilerin yazma becerilerini kullanmada yaşadıkları zorlukların aşılması için öğrencilere yardım edilmelidir. Yazma etkinliklerinin konu alanında kullanılması, öğrencilerin analiz etme, olguları karşılaştırma ve ilgili materyalleri sentezlemede, öğrenmekte oldukları bilgiler ile daha önceden bildikleri arasında bağlantı kurmasında, öğrencilerin çalışılan bir konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik düşüncelerini geliştirmede önemli ölçüde yardım sağlamaktadır (Uğurel ve ark., 2009: 1). Yazma etkinliklerinin tamamının bir arada değil konu ya da ünite içerisinde uygun zaman dilimlerine dağıtılarak gerçekleştirilmesi öğrencilerin sıkılmasını önleyecektir. Yazma etkinliklerinin bir kısmı okul dışı çalışmalar (evde, gezi ya da inceleme çalışmalarında, bir başka materyalin değerlendirilmesi istendiğinde, proje çalışmalarında, dönem ödevleri, vb) içerisinde yaptırılabilir.

Bu bölümde yazma etkinliklerinin sahip olduğu özelliklerin, tarih öğretiminde nasıl kullanılabileceği üzerinde durulacaktır. Tarih öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla şu yazma etkinliklerine yer verilebilir:

3.12.1. Yazma Öncesi Etkinlikler:

Öğretmenler, öğrencileri yazmaya motive etmek, ilgi, bilgi ve psikoloji vs. bakımlardan hazır hale getirmek amacıyla yazma öncesinde bir takım etkinlikler gerçekleştirebilirler. Tarih derslerinde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir:

3.12.1.1. Beyin fırtınası (Brain Storm)

Türkçe kompozisyon derslerinde kullanıldığı gibi tarih derslerinde de öğrencileri yazmaya motive etmek amacıyla sınıfta uygulanabilecek bir grup çalışmasıdır (Scott, 2006: 123; Coffin ve ark, 2003: 35; Güner, 2004: 226). Yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek için dersin ya da konunun başlangıcında önemli rol oynar. En önemli kuralı, öğrenciler, öğretmen tarafından verilen konu ile ilgili daha önceki bilgilerinden ve derslerde öğrendiklerinden hareketle eleştirel bir yargılama yapmadan akıllarına ilk gelenleri ifade ederler (Booth, 2003: 94). Tarih dersinde başarılı birkaç öğrenci seçilerek verilen konu ile ilgili zihinlerinden geçenleri tahtaya yazmaları istenerek diğer

öğrencilerinden bu cevaplara yeni öneriler getirmeleri sağlanır. Öğretmenin görevi bu süreci organize etmek, fikirlerini söyleyerek öğrencilerin düşüncelerini geliştirmektir. Bu kolay teknik çok az planlama gerektirir. Bütün sınıfın katılmasını sağladığı için oldukça faydalıdır. Örneğin, bu tekniğin kullanıldığı bir sınıfa “1930’da Hitler Niçin çok güçlüydü” gibi bir soru sorulduğunda öğrenciler “Versay anlaşmasını imzalayan politik liderlerin düştüğü hayal kırıklığı” gibi oldukça kapsamlı bir cevap ya da “çünkü çok kurnaz bir adamdı” şeklinde basit bir cevap verebilirler. Farklı seviyedeki öğrencilerden gelen bu cevaplar yazma öncesinde tartışıldıktan sonra sınıftaki öğrenciler yazacakları tarihi metinlerinde hangi bilgiyi kullanacaklarını öğrenirler (Scott, 2006: 123).

3.12.1.2. Okuyarak Yazma Etkinlikleri (Reading to Writing):

Tarih eğitiminde kullanılan standart yaklaşım öğrencilere bir tarihsel olay ya da dönem hakkında okuma yaptırmak ve daha sonra onlara okudukları hakkında metin yazdırmaktır. Ancak geleneksel okuyarak yazmayı daha etkin hale getirmek için öğrencilere çok çeşitli dokümanlar verilerek öğrencilerin tarihsel metinler yazmaları sağlanmalıdır (Wiley and Voss, 1996: 64). Öğrencilere çeşitli kaynaklardan dokümanlar verilerek de öğrencilerin yazma çalışmaları yapmaları sağlanabilir.

Okuma ve yazma birbirinden ayrılamaz. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu yönde etkinlikler tasarlanmalıdır. Öğrencilere bir iyi biri kötü olarak nitelendirilebilecek iki metin getirilerek öğrencilerin bu metinleri okumaları, metinde geçen bağlaçları, kavramları, cümlelerin yapılarını, abartı ve belirsizlik ifadelerini bulmaları istenebilir (Scott, 2006). Bu şekilde yapılacak etkinlikler öğrencilerin tarihsel metin yapılarını anlamalarını sağlar.

Ayrıca tarih derslerinde görsel araçlardan yararlanılarak, öğrencilerin izledikleri bir film ya da belgelerden hareketle ya da resim ve fotoğraf verilerek öğrencilerin tarihsel metin yazmaları sağlanabilir. Yazma öncesi etkinlikler öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirir.

Tarih derslerinde öğretmenler, öğrencilerin yazma çalışmalarına alışmaları için öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici (scaffolding) teknikleri, yani var olan düzey ile ulaşılması gereken öğrenme düzeyini yapılandıran (Dilek, 2007:6 3), teknikleri kullanmalıdırlar. Öğretmen; sınıflama kartları, nedensellik kartları, yardımcı kâğıtlar, paragraf ve cümle başlangıçlarının verilmesi, paragraf oluşturma tekniklerini gibi

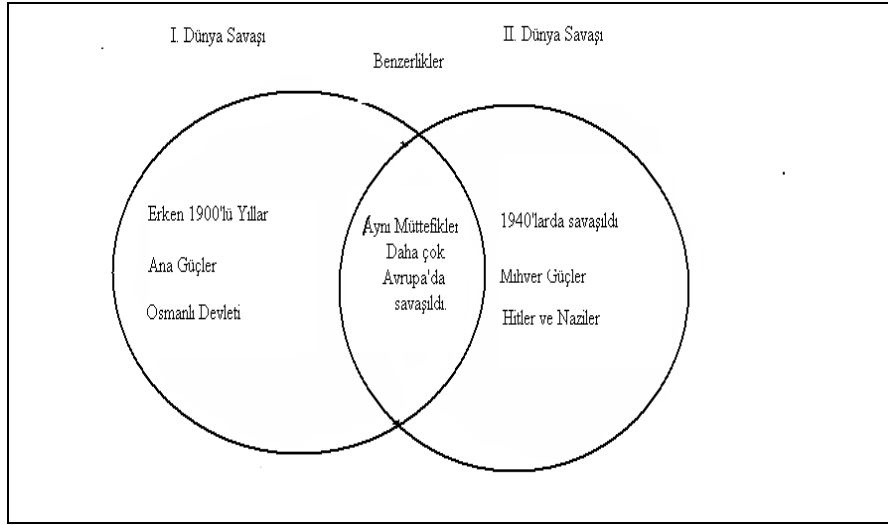
destekleme (scaffolding) tekniklerini kullanarak, öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirebilir (Evans and Pate, 2007). Susan De La Paz (2005), öğrencilerin yazmalarını geliştirirken öğretmenlerin onları desteklemesi gerektiğini belirterek, öğretmen öğrencilerine metinlerini organize etmede kullanabilecekleri teknikler geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bunun için “A. D. R. S.” (Ana fikir cümlesi, Destekleyici fikirler ekleme, diğer taraftan bir tartışmayı Reddetmek, Sonuç çıkarmak) (D. A. R. E. (Develop a topic sentence, Add supporting ideas, Reject an argument for the other side,, End with a conclusion) akrostişini geliştirmiştir.

Counsell’e (1997) göre de, öğrencilerin metin yazma konusunda karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmeleri için bir takım stratejiler geliştirilmelidir. Örneğin, çok sayıda farklı sınıflandırma etkinlikleri yapmak, öğrencilerin tarihi bilgiyi seçme, sınıflandırma ve kategorilere ayırmasına yardım eder. Counsell (1997), bu yönde yapılabilecek etkinlikleri şöyle örneklendirmiştir:

1- Sınıflandırılmış kriterleri sınıflandırmak: Örneğin; *Claudius’un İngiltere’yi istila etmesinin kaç çeşit nedeni vardır?* şeklinde bir soruyu cevaplaması için öğrenciye kartlar üzerinde bulunan nedenler verilir ve öğrencilerden faktörleri iki ana başlık altında “Julius Ceaser’in nedenleri”, “Cladiusun nedenleri” gibi sınıflandırmaları istenir (Phillips, 2003: 106).

Diğer bir etkinlik olarak öğrencilere “*Roma Hukuku altındaki insanlar mutlu muydu?*” sorusuna cevap vermeleri de istenebilir. Buna cevap vermek için öğrenciler sayfayı ikiye bölerek “insanlar mutluydu çünkü...”, “insanlar mutlu değillerdi çünkü...” deyip nedenlerini sıralayabilirler.

2- Zor kavramların ve terimlerin anlaşılmasında sınıflandırma: Öğrencilerin bilgiyi, nedenselliği ve sonuçları anlaması için soyut kavramları anlamaları konusunda cesaretlendirilmeleri gerekir. Counsell’e (1997) göre, nedensellik ve sonuçların gösterilmesinde diyagramlardan yararlanılabilir. Öğrencilerin sosyal, politik ve ekonomik nedenler arasındaki etkileşimi anlamaları için en iyi fikir, Venn diyagramını kullanmalarını sağlamaktır. Venn diyagramı özellikle belli başlı kategoriler arasındaki ilişkiyi, benzerlik ve farklılıkları gösterir (Levstik and Barton, 1997: 72). Ayrıca Venn diyagramı öğrencilere kolayca metinler yazmalarını sağlayacak bilgiyi verir.



Şekil 8: Venn Diyagramı (Clark, 2007).

“Flow” diyagram ve “Dalga (Ripple)” diyagramı da neden ve sonuç ilişkilerinin gösterilmesinde kullanılabilir. “Flow” diyagram, özellikle olaylar arasındaki bağlantıların yanı sıra neden ve sonucu da göstermek bakımından da önemli bir araçtır. Aynı şekilde “Dalga (ripple)” diyagramlar olayların kısa orta ve uzun dönem etkilerini göstermesi açısından çok kullanışlıdır. Bilgiyi seçme ve sınıflandırma sürecinde diyagramların kullanılmasını özellikle tavsiye eden Counsell (1997), öğrencilere diyagramlar ile çalışma ve onları sunumlarında kullanma fırsatı verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Phillips, 2003: 106).

- 3- **Kendi sınıflama kriterlerini seçme:** Öğrenciler, bilgiyi seçmek için kendi kriterlerini kullanmaları konusunda cesaretlendirilmelidirler. Örneğin “Hastings Savaşını Niçin William kazandı?” sorusuna öğrenciler “William” ve “Harold” başlıkları altında ya da “şans”, “askeri beceri” ve “zamanlama (uzun dönem, orta dönem, kısa dönem)” gibi kendi kriterlerine göre sınıflandırma yapabilirler. Bu aynı zamanda öğrencilerin sınıflandırma yapabilmek için kendi başlıklarını düşünmesini, kendi sınıflandırma kartlarını oluşturmalarını sağlar (Phillips, 2003:106). Öğrenci sınıflama kartlarını doğru kullanırsa nedenselliğin karışık yapısını anlamaya başlar.

3.13. Tarih Derslerinde Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Metin Türleri

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek ve tarih dersini anlamalarını sağlamakta kullanılabilecek metin türlerinden bazıları şunlardır:

1- Anma Yazısı (Obituary)	7- Özgeçmiş	13- Kartpostal
2- Mektup	8- Günlük	14- Diyalog
3- Şiir	9- Otobiyografi	15- Kanun
4- Broşür	10- Biyografi	16- Kartpostal
5- Senaryo	11- Karikatür	17- İlan
6- Gazete	12- Davetiye	18- Ayrıcalık tanıma

(Husbands, 1996: 113; Drake and Nelson, 2005: 195).

Tarih çalışmaları bütün yazma biçimlerine uygundur. Aşağıda Tarih dersinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek bu metin türlerinden bir kaçı hakkında kısaca bilgi verilmiş, tarih dersinde bu metin türlerini kullanarak yapılabilecek öğrenci merkezli etkinlikler üzerinde durulmuştur.

3.13.1. Bir ölü hakkında yazılan kısa anma yazısı (Obituary):

Fielding'in (2005) belirttiğine göre; bir ölü hakkında yazılan bir yazı bir kişinin yaşamının bir yorumlaması ve özetidir. Pek çok gazetede müthiş örnekleri yer almaktadır (Fielding, 2005). Bu tür yazılarda ünlü kişilerle ilgili birinci elden bilgi bulmak mümkündür. İkinci elden kaynaklardan yararlanılarak da yazılan anma yazısı (obituary), öğrencilerin araştırma yapma, yaratıcılık, hikâye anlatma becerilerini ve yazma becerilerini geliştirir. Öğrencilerden her zaman yaptıkları gibi ikinci elden kaynakları değil, bunları kullanarak metin yazmaları istenebilir. Tabii ki bu etkinlik öğrencinin yaşına ve seviyesine uygun olmalıdır. Aynı şekilde Methiye (Eulogy) yazmada yine tarih dersinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecek etkinlikler arasındadır. Böylece öğrenciler düşünecek, konuşacak, yazacak ve tarih yapacaklardır.

3.13.2. Mektup Yazma

Mektup yazma, genellikle gözden kaçmış bir beceridir. Eleştirel düşünmeyi, tartışmacı yazmayı ve yaratıcılığı arttıracak olan bu etkinlik mutlaka tarih derslerinde kullanılmalıdır. Çünkü tarihin öğrenilmesinde çok değerli bir öğrenme aracıdır. Mektupta öğrenciler, tarihsel içeriği, kişisel hassasiyetleri ve politik konulardan oluşan nedenleri açıklarlar. Bunların hepsi öğrencinin ne yazacağını, nasıl yazacağını

etkilemektedir. Diğer bir deyişle içerik bilgisi öğrencilerin yazma becerilerini etkiler. Öğrenci mektubu yazacağı kişinin hassasiyetlerini bilmek zorundadır.

Mektup yazma etkinliği, öğrencinin geçmişi öğrenebilmesi için önemli bir güdü oluşturur. Mektup yazma vasıtasıyla öğrenciler, kendi kelimelerini kullanarak tanımadıkları insanlar ile nadir ele geçebilecek bir konuşma fırsatı yakalarlar. Öğrenciler mektupta hem kendilerine, hem eğiticiye hem de okuyucu kitlesine hitap ederler. Bu durum da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesini ve kendi önemlerinin farkına varmalarını sağlar (Sloan, 2005: 24).

Tarih derslerinde mektup yazma etkinliği yaptırmak için, belirli bir zamana ait mektuplar sınıf ortamına getirilerek, öğrencilerden sanki bu mektuplar kendilerine yazılmış gibi ona bir cevap yazmaları istenebilir. Böyle bir etkinlik, öğrencilerin tarih derslerinde birinci elden kaynakla çalışarak yazmalarını sağlaması ve öğrenciler açısından tarihi daha somut hale getirmesi bakımından çok önemlidir. Bu yolla öğrenci geçici olarak tarihin içine girerek kendini başka bir yerde, başka bir zamanda hissederek çalışır. Bu da tarih dersini daha zevkli hale getirir ve öğrencilerin derse daha fazla ilgi göstermelerini sağlar. Ayrıca mektup yazma öğrencilerin tartışma odaklı mantıklı bilgileri sunma yeteneklerini geliştirecektir. Bunun içinde öğrencinin tarihsel içeriği iyi bilmesi ve tarih bilgisini kullanması gerekir (Sloan, 2005: 22–24).

İki çeşit mektup yazımı vardır: Resmi mektup, kişisel mektup. Kişisel bir mektup daha nedensel ve rahat yazılırken, resmi bir mektup mutlaka tam ve açık olmalıdır. Resmi mektupta dilbilgisi kurallarına dikkat edilmelidir. Resmi olmayan mektuplarda ise, öğretmen dilbilgisi kurallarına dikkat etmeyebilir. Önemli olan mektubun yazıldığı kişi ile kurulan iletişimdir. Mektup spesifik bir gruba yazılır. Mektup anlamının ne olduğunu, önemini göstermelidir.

Öğrenci geçmişte yaşamış bir tarihsel figüre, seçtiği özel bir konu ile ilgili mektup yazabilir. Bu öğrenciye kısmi bir konu hakkında resmi bir ağızla mektup yazma yolunu açar.

Ayrıca mektup yazma etkinlikleri çerçevesinde şöyle bir etkinlik yaptırılabilir:

Belirli bir dönemin olaylarını ve insanlarını anlayarak kendini o dönemde yaşamış birinin yerine koy.

Görev: a- Yaklaşık 1914–1917 yıllarında yaşıyor olduğunu hayal et. (Devrim patlak vermeden önce).

b- Bir Rus olarak, Çar’a o dönem Rusya’sındaki durumlar/olaylar hakkında endişelerini, uyarılarını, memnuniyetsizliklerini belirten bir mektup yazmalısın.

- c- Çar'a karşı yaklaşımın resmi olmalıdır.
 - d- Bir fakir, bir arkadaş soylu ya da bir komünist olabilirsin. Birisini seç.
 - e- Mektubunda zamanın problemlerini ele almalısın.
- Bu şekilde yönerge verilen bu etkinlikte şu şekilde bir mektup yazılabilir:

<i>Sevgili Çar</i>	<i>23 Nisan 1915</i>
<i>Ülkedeki pek çok insanın adına büyük endişelerimi yazıyorum. Benim yaşamım fakir bir fabrika işçisi olarak yoksulluk içerisinde. Uzun ve zorlu saatlerce çalışıyorum ve düşük maaş ödeniyor. Moskova'daki dayanılmaz şartlar içerisinde kendimi ve ailemi desteklemek için mücadele ediyorum. Bizim yaşadığımız durumun ne olduğunu bilmenizi istedim.</i>	
<i>Siz, Rusya'nın en büyük gücü olarak, Almanlara karşı savaşa girmeye zorlamayarak bize bir şekilde birazcık yardım etmeniz gerekir. Ben çok gerginim çünkü fakir Rusya'nın eğitimsiz ve fakirleşmiş ordusu ile savaşa zorlandığını duydum. Eğer eğitimsiz ve yeterli teçhizatla donatılmamış orduyu savaşa gönderirseniz bizim hiç şansımız kalmaz. Bu büyük bir heyecan verebilir fakat bizim savaşı kazanmamızı sağlamaz. Bu bizi savaşa göndereceğinizi ve korkunç kayıplardan muzdarip olacağımızı yazmak değildir. Yaralanmış ve kötü durumda olan insanlar bir daha aynı durumu yaşamak istemeyeceklerdir.</i>	
<i>Eminim ki bununla ilgili binlerce mektup alıyorsunuzdur fakat lütfen yoldaş ülkeniz insanları için birazcık daha fazla düşünceli olunuz.</i>	
<i>Sizin aciz hizmetkârınız Charles du Toit (www.web.uct.ac.za/depts/educate)</i>	

Böyle bir etkinlikle öğrenci belirli bir bakış açısı üstlenerek ve empati geliştirerek mektubunu oluşturmuştur.

Ayrıca öğrencilerden çevrelerindeki sosyal, ekonomik ya da politik bir sorun hakkında herhangi bir hükümet yetkilisine mektup yazmaları istenebilir. Bu şekilde yapılacak etkinlik hem öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek hem de öğrencilerin etraflarında olan bitene duyarlılıklarını artıracaktır.

3.13.3. Şiir:

Geçmişte yaşamış insanların tarihsel olayın akışı içerisindeki duygu ve düşüncelerinin anlaşılması çabasına girilmesi tarihsel empati etkinlikleri aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Kabapınar'ın (2006: 24) belirttiğine göre, İngiliz ders kitaplarında incelenen olayla ilgili varsa şiirlere de yer verilmektedir. Bu çerçevede

ikinci dünya savaşı ile ilgili yazılmış şiirlerde ders kitaplarında tanıtılmakta ve şairlerin savaşa ilişkin duygu ve düşünceleri şiir ve anlamı tartışılarak irdelenmektedir. Kabapınar'ın (2006: 24), defterlerini incelediği İngiliz öğrencileri tarih derslerinde II. Dünya Savaşına ilişkin bir şiir yazma çalışması yapmışlardır.

3.13.4. Broşür:

Tarih dersinde öğrencilerin yazma becerilerini kullanabilecekleri bir diğer etkinlik olarak da broşür hazırlatılabilir. Kabapınar'ın (2006: 14) İngiliz öğrencilerin tarih defterlerini incelediği çalışmasında belirttiğine göre; tarih dersinde öğretmen, öğrencilerinden, Roma'yı ziyarette gelecek turistlere, o dönemin perspektifinden Roma'yı tanıttacak bilgi ile görsel yaratılarla desteklenmiş bir broşür hazırlamalarını istemiştir. Böylelikle öğrenciler edindikleri bilgileri hem yazılı hem de görsel boyutlu bir ürüne dönüştürmüş olabileceklerdir. Bir öğrenci hazırladığı broşürde şu şekilde bir metine yer vermiştir:

“Roma'ya gelin. Burada yapabileceğiniz pek çok şey var. Hamamlara gidebilirsiniz. İki tekerlekli araba yarışlarına gidebilirsiniz ya da gladyatörleri izleyebilirsiniz. Ancak bunları izlerken dikkatli olunuz, yakınlarına gitmeyiniz. Çünkü birisi sizi ittirirse yaralanabilirsiniz. Fakat bunları yapmak hoşunuza gidecek. Siz ve sizin aileniz için çok iyi olacağına eminim” (Kabapınar, 2006: 14).

3.13.5. Senaryo:

Tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için senaryo yazma etkinlikleri de geliştirilebilir. Öğrencileri belirli bir isim listesi verilerek (Wilson, Roosevelt, İsmet İnönü), bu kişilerle bir görüşme senaryosu yazmaları istenebilir. Bu senaryo hem görüşmeyi yapan kişinin sorularını, hem de adayın cevaplarını içermelidir (McBride, Drake and Lewinski, 1996). Yenilen Oratöğretim 9. Sınıf Tarih ders kitabında bir görüşme senaryosuna örnek olarak “Tales'e Anadolu'yu Sorduk” etkinliğine yer verilmiştir. Ders kitabındaki bu örnek etkinlik, öğrencilerin bu tür örnekleri yapmasında kolaylık sağlayacaktır (MEB, Tarih 9. Sınıf, 2008: 57).

3.13.6. Gazete sayfası hazırlama:

Tarih derslerinde öğrencilerden tarihsel bir aktörü seçerek seçtikleri kişinin yaşamının önemli olaylarını gösteren bir gazetenin ön sayfasını hazırlamaları istenebilir. Ayrıca, bu gazete sayfası seçilen kişinin yaşamının çeşitli yönleri ile ilgili kendi

fikirlerini ifade ettikleri bir başyazıyı, sınıflandırılmış ilanları, spor ve eğlence sütununu ya da kişinin yaşadığı zaman ve yeri gösteren bir karikatürü içermese gerektiği de söylenebilir (McBride, Drake and Lewinski, 1996).

3.13.7. Özgeçmiş

Diğer bir etkinlik olarak, öğrencilere bir liste verilerek, (*C. Colombus, Martin Luther, Michalengeo gibi*) onlardan dünya tarihinde önemli bir etkiye sahip kişilerden birini seçerek özgeçmişlerini yazmaları istenebilir. Bu özgeçmiş seçilen kişinin yüksek iş kariyerini tanımlamalıdır. Ayrıca öğrencilerden bu tarihsel kişilerin kaleminden bir mektup yazarak niçin gözde olan meslekleri seçtiklerini anlatmaları istenebilir (McBride, Drake and Lewinski, 1996).

Ayrıca tarih derslerinde öğrenciler tarihsel kurgu (historical fiction) yazabilirler. Günümüzde tarihsel romanlar oldukça popülerdir. Gerçek olaylardan hareketle öğrencilerin tarihsel kurgu yazmaları istenebilir. Bu yolla aktif ve yaratıcı öğrenme sağlanacaktır (Fielding, 2005). Tarihi romanlar, çocuğun tarihi gerçek anlamda kavramasını sağlar (Karabağ, 2003: 157). Tarihî romanın geçtiği döneme ilişkin bir poster veya resim gösterilip, o günkü insanların nasıl giyindiğine dikkat çekilerek öğrencilerden bir kurgu yazmaları istenebilir (Ata, 2000).

Bununla birlikte tarih dersinde işlenen bir olay yarıda kesilerek “bundan sonrasında ne düşünüyorsunuz” gibi bir soruya yazılı olarak cevap istenebilir (Booth, 2003: 101). Ayrıca tarih derslerinde konuşma metinleri yazma etkinliğide yaptırılabilir.

3.14. Tarih Derslerinde Günlük Yazma (Journal writing) Etkinlikleri

Öğrencinin düşüncelerini ve duygularını kendi kelimeleri ile oluşturdukları günlük yazma, çeşitli disiplinlerde kullanılabileceği gibi özellikle tarih dersinin öğreniminde kullanılması durumunda oldukça faydalıdır (Sloan, 2005; Batten, 2005). Günlük yazma resmi olmayan doğal tepkiler olduğu için öğrencilerin düşünmeleri ve yazmaları sağlanır. Öğrencilerin sentez oluşturmaları için iyi bir araçtır. Öğrencilerden derste işledikleri konu ile ya da izledikleri film ya da video ile ilgili görüşlerini yazmaları istenebilir. Günlük, haftalık ve aylık da yazılabilir. Böylelikle günlük yazma öğrencilerden yapması beklenen bir ödev olur.

Faydaları:

1. Her gün yazacaklar.
2. Öğrenciler için oldukça tanıdık ve rahat bir yazma süreci olur.
3. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
4. Öğrencilerin açık-uçlu etkinlikler yaparak içeriği anlamasını sağlar (Sloan, 2005; Rowe, 2004: 2).

Bir tarih uzmanı ve eğitimcisi olana Batten'a (2005: 1) göre; günlük metin yazmayı kullanma öğrencinin hem tarihsel içerik bilgisini artırır hem de bu bilgiyi aklında tutmasını sağlar. Batten (2005), tarih derslerinde öğrencilerin “Kölelik Dünyasını” daha iyi anlamlandırabilmelerine yardım etmek, kendi cümleleri ile düşündüklerini ve hissettiklerini açıklayabilmelerini sağlamak için günlük yazma (journal writing) etkinliğini kullanmıştır. Öğrencilerden sınıfta yaptıkları kapsamlı okumaları ve anlatımları kullanarak çiftliklerdeki aileleri tanımlamalarını istemiştir. Batten'ın (2005) tarih dersinde günlük yazma ile ilgili yaptırdığı etkinlik şu şekildedir:

Etkinlik:

10.20.1710: *Bugün üçüncü çocuğumu doğurdum, bir erkek ve ismi Jared. Babası Moah, komşu çiftlikte yaşıyor ve henüz onun doğduğunu öğrenmedi. Jared'in kardeşleri Jamel ve Isaac, diğer bir oyun arkadaşına sahip oldukları için çok heyecanlandılar. Ona göz kulak olacak ve şeker tarlasından döndüğüm zaman bana yardım edecek kadar büyük olan kuzenleri Mali'de çok heyecanlı. Bugün çok özeldi ve umarım Moah'da yeni oğlunu görmek için yakında bizi ziyaret edebilir.”*

10.20.2004: *Birleşik Devletlerde büyük çiftliklerde yaşayan aileler tipik çekirdek aile tanımıyla uyuşmamaktadır. Afrikalı köleler Batı Afrika kültür geleneklerini devam ettiriyorlardı. Anne ailenin başıydı ve çocukları baba ile değil, onun vasıtasıyla tanınıyor ve toplumsal bir yer kazanıyorlardı. Köle evinde aile; karı-koca, çocuklar ve kardeş çocuklarından oluşuyordu. Bu geniş aile büyük çiftliklerdeki pek çok köle için standarttı. Bu kavram batılı toplumlar için çok yabancı gelebilir. Hatta kölelik üzerine çalışan tarihçiler kölelerin gerçek bir aile ruhuna sahip olmadıklarına inanırlar.”*

(Batten, 2005).

Bu tür etkinlikler öğrencilerin düşüncelerini ve hislerini gösterir. Öğretmenin kullanacağı çeşitli günlük yazma çalışmaları vardır. Tarih derslerinde kullanılabilecek olan günlük yazma çeşitleri şu şekilde sıralanabilir:

Öğrenme günlüğü (Learning Logs): öğrencilerin defterlerini iki sütuna ayırarak okumalarından öğrendiklerini yapılandırdıkları okuma günlüklerinin özel bir çeşididir. Kâğıdı yarıya bölen öğrenciler, metinden okumuş olduklarını sol tarafa, okuduklarından anladıklarını gösteren kavramları da sağ tarafa kaydederler. Metin boyunca bu süreç devam eder. August’a (2000: 344) göre; sınıf, okumaların tartışılmasına bağlıdır ve eğer öğrenciler okumazsa sınıf sıkıcı ve etkisiz olur. Kullanılacak olan bazı stratejiler öğrencilerin okumalarını artırır. Bunlardan bir tanesi de “Okuyucu Günlüğü (Reader Journal)” ödevidir. Bu çalışma öğrencilerin her okuma ödevine resmi olmayan bir okuyucu yanıtı (reader response) yazmalarını içermektedir. Okuyucu günlükleri çeşitli tarih dersleri için kullanılabilecek önemli bir etkinliktir. Kendi derslerinde bu etkinliği uygulayan August (2000), resmi olmayan yazma olarak nitelendirilen bu çalışmaların öğrencilerin okuma ve düşünmelerini arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerden her bir okumaları için tepkilerini gösteren ve okumalarının önemli noktalarını özetleyen bir ya da iki paragraflık metin yazmalarını istenmitir. Bu ödevdeki yazma çalışması ile öğrenciler daha rahat yazmaya başlamışlar ve becerilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden yazmalarının istenmesi onları hem okuma yapma hem de daha dikkatli ve etkili okumak konusunda cesaretlendirmiştir. Böylece öğrenciler sınıfa konuya hazırlıklı olarak gelmişlerdir (August, 2000).

Kelime günlüklerini (vocabulary journals): öğrenciler metinleri ile ilgili anahtar kelimelerin tanımlarını kendi kelimeleri ile yazarlar. Yazma öğrencilerin kavramları anlamalarına yardım eder. Öğrencilerin zor fikirleri geliştirebilmeleri için bilmedikleri kelimeleri öğrenmeleri gerekir. Öğretmeninde ortalama bir öğrencinin anlayacağı dili kullanması gerekir. Günlük yazma bu açıdan öğrencileri geliştirir (Currin ve Tracy, 2003: 6).

“Beyin fırtınası ya da serbest yazma günlüğü” (Brainstorming or Free writing) ise; öğrencinin bir probleme oldukça hızlı bir şekilde cevap vermesi için fikirlerini not almasıdır. (Batten, 2005: 2). Öğretmen yeni bir konuya geçmeden önce daha önceki bilgilerini toplamaları için bir konu hakkında düşünmeleri için kullanabilir.

Rol oynama günlüğü (Role-playing journals) ise, herhangi bir zamanda yaşamış bir kişiymiş gibi yazmayı gerektirir. Öğretmen o zaman sürecindeki yaşamı tanımlar ve

öğrenciye o zaman sürecinde yaşamış bir kişinin günlüğünü yazmasını ister (Batten, 2005: 2).

Reber (1990), Shippensburg Üniversitesinde, altı kredilik Dünya tarihi dersinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere tarihçi gibi düşünme becerileri öğretmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Bunun için Dünya tarihi dersinde öğrencileri yazma vasıtasıyla analiz etme ve öğrenmeye teşvik etmek amacıyla günlük yazma (journal writing) ve kısa metin yazma çalışmaları yaptırdığını belirten Reber (1990), her iki yazma türünün de öğrencilere geçmişi öğrenmeleri ve düşüncelerini düzenlemeleri konusunda yardım ettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullandığı günlük yazma çalışmaları, sınıf dışında okunan okuma ödevlerinin tamamlanmasından sonra sınıf dışında bir hafta içerisinde üç başlığı içermektedir. Kısa metin yazma ise, öğrencilerin tarihçi gibi düşünme becerilerini geliştiren bir süreçtir. Öğrenci tarihçinin yaptığı gibi, konusunu tanımlamalı, okumalı, gerekli bilgiyi elde etmeli, tutarlı yazmalı ve ek olarak araştırmasını ve akranlarının yazılarını değerlendirmelidir. Sonuçta öğrenci, kendi sonuçlarının tarihsel doğruluk ve açıklama açısından asıl bir kaynak olup olmadığına karar verir.

Cantrell ve diğerleri (2000), Sosyal Bilgilerde öğrenme üzerinde günlük yazmanın etkisini araştırmışlardır. Dört Sosyal bilgiler sınıfında 2 çeşit günlük yazma biçimini kullanmışlardır. Bunlar özet günlükleri (summary journals) ve BBÖ günlükleri (KWL journals)⁷. Sabah ve akşam grubundan oluşan 4 sınıf, 2 kısma bölünmüşlerdir. Her kısımdan bir sınıf, BBÖ günlüklerini; diğeri ise özet günlüklerini kullanmışlardır. Belirli bir çalışma süresi içerisinde öğrencilerin bu günlükler ile çalışma yapmaları sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda; BBÖ günlüklerinin, öğrencilerin, öğrenme amaçlarına ulaşmışlarında daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. BBÖ günlükleri okuma öncesi ve okuma sonrası kullanılabilecek bir günlük yazma biçimi olarak kavramayı artırdığından çeşitli disiplinlerde kullanılmaktadır. Öğrenme öncesi, öğrenme boyunca ve öğrenme sonrası kullanılan BBÖ, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini artırmaktadır. Özet günlükleri ise, öğrenmenin sonunda kullanılırsa daha etkili olmaktadır (Batten, 2005: 8).

Bain (2000: 341), tarih öğrencilerinin günlük yazma çalışmalarında kullanabileceği çeşitli stratejileri şöyle sıralamıştır:

⁷ BBÖ (KWL) hakkında bilgi çalışmanın ilerleyen kısımlarında verilmiştir.

a- Serbest Yazma (Freewriting): Öğrenciler tarihsel bir konu, okuma ya da problem hakkında düşünmeye başlamak için günlük (journal) yazmayı kullanabilirler. Serbest yazma vasıtasıyla ilk düşüncelerini yakalarlar ve “...hakkında ne biliyorsun?, ... hakkında ne düşünüyorsun?”, “bu konudaki tutumun ne?” “Hangi sorulara sahipsin?”, “Benzer bir durumda nasıl tepki verirsin?”, “Konu ile ilgili ne gibi zorlukların var?” “Konu hakkındaki en önemli şüpheler nedir?”, şeklinde soruları cevaplamaya çalışırlar. Bu sorular, sınıfta konuyu işlemeyen önce verilen bir konuyu ya da ödevi araştırmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirir. Öğrencilerin konu hakkında kendi başlarına düşünmelerini gerektirir. Daha önemlisi bu çalışmalar var olan fikirleri, tutumları, soruları ve değerleri tanımlar.

b- Hikâye Yazma Aracılığıyla Anlatı Oluşturma: Hikâye yazma, öğrencilerin çalışılan bir üniteye ilişkin olgular ve olaylardan bir anlatı yaratmalarını sağlar. Sıklıkla metinler öğrencilere tutarlı bir giriş, orta ve sonuç olmaksızın bir dizi bağlantısız olgular olarak görünür. Hikâye yazma öğrencileri anlatı yapısı oluşturma konusunda cesaretlendirir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin masalcı sesi keşfetmelerini ve çoklu bakış açısından bir hikâyeyi yeniden söylemelerini mümkün kılar.

Öğrenciler genellikle notlarına atıfta bulunmaksızın, isimler ve zamanlar üzerine kurulan hikâye çizgisinin tutarlılığını vurgulamaksızın anlatılarını oluşturmaktadırlar. Daha sonra öğrenciler tekrar notlarına ve olgulara dönerek, hikâyeyi daha doğru bir şekilde yeniden çalışırlar. Bu etkinlikte birlikte öğretmen “hikayenin anlatımında ne değişti?”, “Değişiklikleri anladınız mı?” gibi önemli tarihsel sorular oluşturabilir. Tarihsel hikayeler, anlatıların toplanmasında ve oluşturulmasında önemli rol oynarlar.

c- Okuyarak Yazmak: Öğrenciler günlükleri tarihsel metinleri okumakta kullanabilirler. Günlük yazma öğrencileri okudukları hakkında düşünmeye, okuduklarından ne anladıklarını keşfetmeye ve önemlerini belirlemeye teşvik eder. Yazmak için okuma, okunan metinlerden not almaktan farklıdır. Öğrenciler metin hakkındaki kendi düşüncelerini yakalarlar. Başlangıçta öğrencilerin okudukları metin ile ilgili düşünmelerini sağlamak için öğretmen kaynaklı sorular ile yönlendirilirler. Örnek sorular şunları içerir: “İlk düşünceleriniz nelerdir?” “Hangi sorular oluştu?” “Bu metin başka bir şey hatırlattı mı?” “Senin için hangi kısım daha önemlidir?” “Yazar için hangi kısım önemlidir?” “Önemli olduğunu düşündüğün kısım ile yazar için önemli olarak düşündüğün kısım arasında fark var mıdır?” “Yazarın bakış açısı nedir?”

Günlük yazmalarda sıklıkla iki başlıklı metot kullanılır. Öğrenciler metinlerden alıntılarını ve kendi kelimeleri ile yeniden yazmalarını birinci kısma, metin ile ilgili

tepkilerini ise ikinci kısma yazarlar. Böylece okuyucu ve metin arasında diyalog kurulmuş olur.

d- İnteraktif Yazı Aracılığıyla Diyalog Geliştirme: İnteraktif yazma, öğrencilere gayri resmi olarak tarihsel bir problem çerçevesinde diğerleri ile yazılı görüşme yapmalarını sağlar. Konferanslar, yayınlar ve gittikçe artan bir şekilde e-mail vasıtasıyla çalışan tarihçiler çeşitli görüşmelerin içerisinde yer alırlar. İnteraktif günlük yazma ile benzer bir alışveriş öğrenciler arasında da yapılabilir. Öğrenciler bir konu ile ilgili okurlar ve sınıf arkadaşlarının düşüncelerini yanıtlarlar. Oturumu oluşturmak için öğretmen sınıfı üçe bölebilir. Daha sonra gruplar günlüklerini değiştirerek sınıf arkadaşlarının başlıkları ile ilgili tepkilerini yazarlar. En sonunda da gruplar arkadaşlarının yorumlarını okur ve yanıtlarlar.

e- Üstbilişsel (Meta-cognitive) Yazma Aracılığıyla Kendini Yansıtma:

Yazma öğrencilerin kendi düşünceleri hakkında düşünmelerine de yardımcı olur. Örneğin; Öğretmen öğrencilerden benzer sorularla ilgili olarak düzenli aralıklarla tekrar tekrar cevaplamalarını isteyerek onların fikirlerindeki değişiklikleri gösterebilir. Öğrenciler dönem ödevlerini hazırlarlarken, haftalık olarak konu hakkında ne bildiklerini ve ne düşündüklerini tanımlamalarını yazmalarını isteyen Bain (2000: 343), bu şekilde düzenli yazmanın öğrencilerin bütün bilgileri toplayıncaya kadar beklmelerinden ziyade araştırmalarının not kartları ve kaynakları üzerinde çalışmalarını teşvik ettiğini belirtmektedir.

f- Genel Okuma Aracılığıyla Toplumsal Yapı:

Günlük yazma etkin olarak bütün öğrencilerin çalışma materyallerinin anlamalarını içerir. Bu sürecin en önemli basamağı, öğrencilerin sınıfta günlük yazılarının sesli bir şekilde okumalarını gerektirmesidir. Tarihçiler de çalışmalarını çalışma arkadaşları ile konuşurlar, konferanslarla sunarlar ya da öğrencileri ile düşüncelerini paylaşırlar. Sınıfta da öğrenciler arka arkaya yazdıkları kısa çalışmalarını okurlar ve bütün öğrencilerin okumaları bitinceye kadar yorumlarını söylemezler. Daha sonra gerekli tartışmalar yapılır. Öğretmenin de bu sürece katılması daha etkili olur.

Hockman (2000: 2) yaptığı araştırmada sınıflarda yeni kullanılmaya başlayan ve popüler bir öğretim metodu olan günlük yazmanın (journal writing) dört biçimi üzerinde durmuştur. Bunlar:

1. **Zihin haritası (mind mapping):** Kısa sürede yapılan özel bir not alma tekniği olarak matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı olan İngiliz Tony Buzan (1976) tarafından geliştirilen zihin haritalama kısa bir süre

sonra sadece bir not alma tekniği olmasının yanı sıra bir çok farklı alanda kullanılmaya başlanmıştır (Hockman, 2000: 11; Brinkmann, 2007). Zihin haritalama beynin iki tarafını da kullanır. Beynin sağ tarafı resimler ile sol tarafı ise kelimeler ile düşündüğü için Buzan sözlü ve görsel bilgileri organize etmede insanlara yardımcı olacak bu metodu geliştirmiştir (Hockman, 2000). Zihin haritalama süreci ile düşünceleri organize etme ve beyin fırtınası ile kişinin bütün beynini kullanmasına izin verir. Zihin haritaları bilgiyi organize etmeye yardım eder, yaratıcılığı geliştirir ve akılda tutma gücünü artırır (Brinkmann, 2007). Diğer alanlarda kullanıldığı gibi özellikle eğitim alanı içerisinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle günlük yazma aktivitesi olarak müfredat içerisinde kolayca kullanılabilir. Sayfanın ortasına bir daire çizilerek günün konusunu tanımlayan kelime ortadaki daireye yazılır. Merkez noktadaki konu ile alakalı bilgiler başka daireler içerisine yazılır. Merkez noktadaki konuya en yakın bilgi ikinci sıraya yazılır ve aşama aşama diğer bilgiler eklenerek birbirleriyle ilişkilendirilir.

2. **Sanatsal yazma (art journaling):** Diğer bir günlük yazma aktivitesi olan bu etkinlikte, öğrenciler araştırmacının istediği bilginin bir resmini çizerler.
3. **Yaratıcı yazma (creative writing).** Yaratıcı yazma günlük yazma aktivitesi olarak kullanılabilir. Bu etkinlik yazarak bir ürünün yaratılmasını sağlayan yüksek düşünme becerilerini içerir. Yaratıcı yazma kişinin kendini ifade etmesi için bir araçtır. Pek çok yaratıcı yazma yolu vardır: Standart dil, kişisel anlatı, betimleme, diyalog gibi. Öğrenciler tarihsel bir olayın sonunu yeniden yazabilirler, ünlü liderlermiş gibi davranabilirler, belli başlı tarihsel olayların sonunu tahmin edebilirler.
4. **Yansıtıcı günlük yazma (reflective journaling)** öğrencilere sosyal bilimler içerisindeki bir konu hakkında değerlendirme yapmaları konusunda bir şans verir. Günlük yazma aktiviteleri içerisinde en yaygın olanıdır. Öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda bir fırsat yakalarlar. Ayrıca bu etkinlikte öğrenciler yaratıcılıklarını da kullanırlar.

Hockman'ın (2000), 9-11 yaş aralığındaki iki farklı sınıftan toplam 36 öğrenci üzerinde yürüttüğü altı haftalık çalışmada ünitelerin işlenişi esnasında öğrencilere yukarıda belirttiğimiz dört tip günlük yazma biçimi ile ilgili yaptırdığı etkinlikler şu şekildedir:

ÜNİTE 1: AMERİKA'DA İSPANYOL YERLEŞİMİ	
Günlük Yazma Tipi (Journal writing)	Etkinlikler
Zihin Haritası (Mind Map)	İspanyol keşifleri (farklı kâşifler, ne yaptılar, niçin geldiler vb.) üzerine bilgi bölümünün zihin haritalamasını yap.
Sanat Günlüğü (Art Journal)	Cortez'in keşfinin bir karikatürünü çiz.
Yaratıcı Yazma (Creative writing)	Kendini kâşif Ponce De Leon olarak düşün. Bir bölgeyi keşfe çıktığındaki hislerini betimle.
Yansıtıcı Günlük Yazma (Reflective Journal)	Şu soru hakkındaki düşüncelerini söyle. İspanyollar Yerli Amerikalılarla karşılaştıklarında onları tedavi etmelerini doğru buluyormusunuz. Doğru bulup bulmadığının nedenlerini belirtin.
ÜNİTE 2: AMERİKA'DA İNGİLİZ YERLEŞİMİ	
Günlük Yazma Tipi (Journal writing)	Etkinlikler
Zihin Haritası (Mind Map)	Amerikanın bir İngiliz keşfi olmasına yol açmak için size gereken malzemeleri (yiyecek, insan, silah vb.) zihinsel haritala.
Sanat Günlüğü (Art Journal)	Jamestown kolonisinde ne olmuş olduğunun bir resmini çiziniz.
Yaratıcı Yazma (Creative writing)	Kendinizi İngiliz kâşif olarak düşünün. Amerikalılar ile ilk karşılaşmanızı betimleyin.
Yansıtıcı Günlük Yazma (Reflective Journal)	Şu soru ile ilgili düşüncelerini belirt: İngilizler için Amerika'ya gelmek gereklilik miydi? Niçin?

ÜNİTE 3: YENİ İNGİLİZ KOLONİLERİ	
Günlük Yazma Tipi (Journal writing)	Etkinlikler
Zihin Haritası (Mind Map)	Yeni İngiltere kolonilerinin oluşumunu (onları kim başlattı, niçin başlatıldılar vb.) zihinsel haritala.
Sanat Günlüğü (Art Journal)	İngiltere'deki ailene göndereceğin bir kartpostal yarat. Ön kısmında Yeni İngiltere yaşamını betimleme üzerine kurulu bir senaryodan oluşmalıdır.
Yaratıcı Yazma (Creative writing)	Kendini Yeni İngiltere'de bir çocuk olarak düşün. Senin normal bir günlük programını betimle.
Yansıtıcı Günlük Yazma (Reflective Journal)	Hangi nedenlerle insanların Yeni İngiltere'ye yaşamak için geldiklerini açıklayınız.
ÜNİTE 4: GÜNEY KOLONİLERİ	
Günlük Yazma Tipi (Journal writing)	Etkinlikler
Zihin Haritası (Mind Map)	Güney kolonilerindeki üç farklı yaşam biçiminin (büyük çiftlik sahipleri, küçük çiftlik sahipleri ve köleler) zihin haritalamasını yap
Sanat Günlüğü (Art Journal)	Güney kolonilerindeki bir büyük çiftliğin neye benzeyebileceğinin resmini çiz
Yaratıcı Yazma (Creative writing)	Bir köle ya da köle sahibiymişsin gibi davranarak yaşamındaki bir gün hakkında bir günlük (diary) yaz.
Yansıtıcı Günlük Yazma (Reflective Journal)	Bir köle olarak ya da olmayarak Güney kolonilerinde varolmanın gerekliliklerini tartışınız.

Bu şekilde etkinlikler geliştirilerek tarih derslerinde yazma becerisini etkin bir şekilde kullanmaları konusunda öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

3.15. DÜŞ GÜCÜNÜ KULLANARAK YAZMA (IMAGINATIVE WRITING)

Son yıllarda önemi gittikçe vurgulanan düş gücünü kullanarak yazma öğrencilerin geçmişte yaşayan insanların muhtemel düşüncelerini ve faaliyetlerini anlamasında öğrencileri cesaretlendirmenin en etkili yoludur (ILEA, 1996: 193). Latince kökenli bir kelime olan “imaginari” yani hayal etme (imagination) sözcüğü, zihinsel olarak resmetmek anlamına gelmektedir (İnal, 2008: 55). Ancak düş gücünü kullanarak yazma ile ilgili tartışmalı tanımlar bulunmaktadır. Özellikle düş ile fantezi arasındaki ayrım konusu ve düş ile empati tanımı konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Empati bir anlama sanatıdır ve empatinin gerçekleşmesi için gerekli olan hayal gücü ile ilişkilidir. Düş gücü ve empati arasındaki önemli bir fark, hayal gücü (imagination) çok çeşitli alternatif durumlar ve ifadeler içerir. Empati ise, kişinin kendi dışındaki birilerinin düşünce, duygu ve tutumlarını hayal gücünü kullanarak anlama işlemidir. Kısacası empati kurma işlemi içerisinde bilişsel olarak diğer kişinin rolüne girme ve diğer kişinin perspektifinden bakma sürecinin oluşmasını hayal gücü sağlar (Brill, 2004: 83).

Tarih öğretiminde düş gücü ve empati tarihi anlamının en önemli enstrümanlarıdır (Mills, 1995). Tarih derslerinde öğrenciler sınıf içerisinde olduğu kadar sınıf dışında da ödev şeklinde bu tür yazma etkinlikleri yapmaları konusunda yönlendirilmelidirler. Öğrenciler tarihsel yazmalar içerisinde önemli rol oynayan düşgücünü kullanarak yazmayı (imaginative writing), yani tarihçilerin akıl gözüyle geçmiş toplumların ve olayların çeşitli belgelerini ve kayıtlarını nasıl yeniden oluşturduklarını öğrenmelidirler. Hayal, tarihte belirsizlikleri kaldırmak için bir takım boşlukları doldurmaktır (Currin ve Tracy, 2003: 2). Bilgi ve kanıta dayalı düş gücünü geçmişini anlamakta harekete geçirmek, öğrencinin bir başkasını anlamaya çalışmasını ve tarih disiplininin reddetmediği yorumlar yapmasını sağlar (Dilek, 2007: 78). Ancak, tarih öğretiminde düş gücünün kullanmaya karşı geliştirilen çeşitli ithamlar bulunmaktadır (Husbands, 1996; Dilek, 2007). Öğrenciler bu süreç sayesinde belli bir tarihsel perspektif kazanırlar. Tarihsel bakış açısını kullanabilen öğrenciler geçmişini, geçmişin değer yargılarını hesaba katarak inceleyip, tarihçiler gibi geçerli yorumlar yaparken geçmişin değerlerini sahiplenmek veya reddetmek yerine anlamaya ve açıklamaya çalışırlar. Tarihsel bilgi ve kanıta bağlı kalarak düş gücünü kullanan öğrenciler, geçerli yorumlar yapmakla birlikte bunların birbirinden farklı olacağını ve

dolayısıyla geçmişin farklı versiyonlarının mümkün olabileceğini görecektir (Dilek, 2007: 88).

Düş gücü (imagination) ile yaratıcılık (creativity) arasında yakın ilişki olduğu kabul edilmektedir (Brill, 2004: 83). Tarih öğrenmede düş gücünü kullanmak, öğrenciye yaratıcı düşüncesini nasıl kontrol edeceğini göstermekle mümkündür. Düş gücü ile yazma biçimi yukarıda belirttiğimiz üzere günlük yazma (journal writing) etkinliklerinde kullanılabilecek olan yaratıcı yazma (creative writing) çalışmalarında önemli bir rol oynar.

Düş gücü ile yazma içerisinde “ne olabilirdi” gibi muhtemel durumlar söz konusudur. Yaratıcı yazma etkinlikleri çerçevesinde öğrenciler, tarihsel içerik bilgisini veren şiir, şarkı sözü, mitoloji (Yunan Mitolojisi vb.), kendi kültürlerinin özelliklerini yansıtan hikâyeler, oyun senaryoları, mektuplar, bizzat gördüğü bir olay anlatısı ve günlük yazabilirler (Sloan, 2005: 28- 29; ILEA, 1996: 193). Bu etkinliklerde öğrenci hem tarihsel bilgisini gösterecek ifadeler kullanmalı hem de kendini ifade etmelidir. Ayrıca öğrenciler müze gezileri yaptıktan sonra orada gördükleri tarihsel bir figürün dilinden yaratıcı yazılar kaleme alabilirler. Böylece öğrencilerin daha önce hiç duymadıkları kişilikler ya da nesneleri bu yöntemle çok iyi tanımaları ve uzun süre hatırlamaları mümkün olacaktır (Oral, 2003: 147). Özellikle öğrencilerin savaşların ruhunu anlamalarını sağlamak için savaşa katılan bir kişinin ağzından hislerini aktaran şiirler yazmaları tarih derslerinde hayali yazma etkinlikleri çerçevesinde dikkate değer bir aktivite olacaktır. Kabapınar’ın (2006) yaptığı çalışmada incelediği İngiliz öğrencilerin tarih derslerinde bu yönde etkinlikler yaptığı anlaşılmaktadır.

Bu tür yazılarda bir empati duygusu yakalamakta önemlidir. “Duygular” ve “hayal” tarih öğretiminde empatinin değerinin anlaşılmasını teşvik etmektedir. Hayal gücünü kullanarak yazma için, yazma öncesinde öğrencilere tartışmalar, okumalar ve görsel kaynaklar vasıtasıyla tarihsel içerik hakkında bilgi sağlanmalıdır (ILEA, 1996: 193).

Tarih dersinde şu şekilde hayali yazma etkinlikleri yaptırılabilir:

Etkinlik 1: Fransız Devrimi konusu işlenirken öğrencilerden kendilerini devrim sırasında Paris’deki Alman elçisi olduklarını düşünmelerini ve devrimi gözlemleyerek, Osmanlı Devletine bu konuda bir rapor yazmaları istenebilir.

Etkinlik 2: MÖ 500–1500 yılları arasında yaşadığını hayal ederek o yıllarda yaşadığın bir gün ile ilgili dört paragraflık bir makale, bir mektup ya da günlük yaz. Metinde doğru tarihsel olgulara ve detaylara da yer ver.

Bu şekilde yapılan etkinliklerle öğrenciler konuyu tüm yönleriyle araştırarak, olayı yaşayarak yazacaklardır. Bu “tarih hakkında yazmak yerine tarih içinde yazmak” olarak da düşünülebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak yazma çalışmalarını değerlendirmede ise şu kriterleri kullanabilirler:

Kriterler:	Açıklama
Fikir ve İçerik	: Zaman ve mekâna yer verdim. Tarihsel olgu ve içerik önemli.
Organizasyon	: İyi bir başlık, giriş, gelişme ve sonuç var.
Paragraf	: Her paragrafın bir giriş cümlesi ve fikri var.
Dilbilgisi	: Birinci kişi ağzı kullanılmış, cümle yapılarına dikkat edilmiş, imla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmiştir.

3.15. Kelime Ağı Oluşturma (Clustering)

Yaratıcı yazı yazma etkinliklerinde yazma öncesinde kullanılabilecek bir strateji kelime ağı oluşturma (clustering) stratejisidir. “Kümeleme” olarak da isimlendirilen bu strateji bir öğrenme stratejisidir. Özellikle kompozisyon derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak bu stratejinin kullanılmasının önemi üzerinde durulmaktadır (Anılan, 2005: 38; Güner, 2004: 228; İnal, 2008: 55). Bu metot, kişinin bilgi birikimini önce kâğıda döküp sonra sınıflandırmasına dayanan yaratıcı yazma etkinliğidir. Kelime ağı oluşturmak, düşüncelerin zihinsel olarak haritalanması demektir. Bu sözcük düşünce haritalama (idea mapping) veya zihin haritalama (mind mapping) şeklinde isimlendirilmektedir. Kelime ağı oluşturmak ilk anda akla gelen bir çok fikri keşfetmeyi sağlayan bir yazma öncesi stratejisidir. Serbest çağrışımlarla zihinde kesin fikirler olmaksızın yazıya başlamayı sağlar. Beyni haritalama bir anlamda onun bir konu hakkındaki fotoğrafını çekmek ve bu fotoğrafa bakarak hayal gücümüzü geliştirmektir. Kelime ağı oluşturmak, düşünceleri kaydederek bir havuz oluşturmak ve daha sonra bu düşünceleri gruplandırma olmak üzere beyin fırtınasının her iki aşamasını da içerir (İnal, 2008: 55-57). Oluşturulan bu düşünce havuzundan kompozisyon için gerekli olan bilgiyi almak kelime ağı oluşturma stratejisinin en önemli işlevidir. Beyin

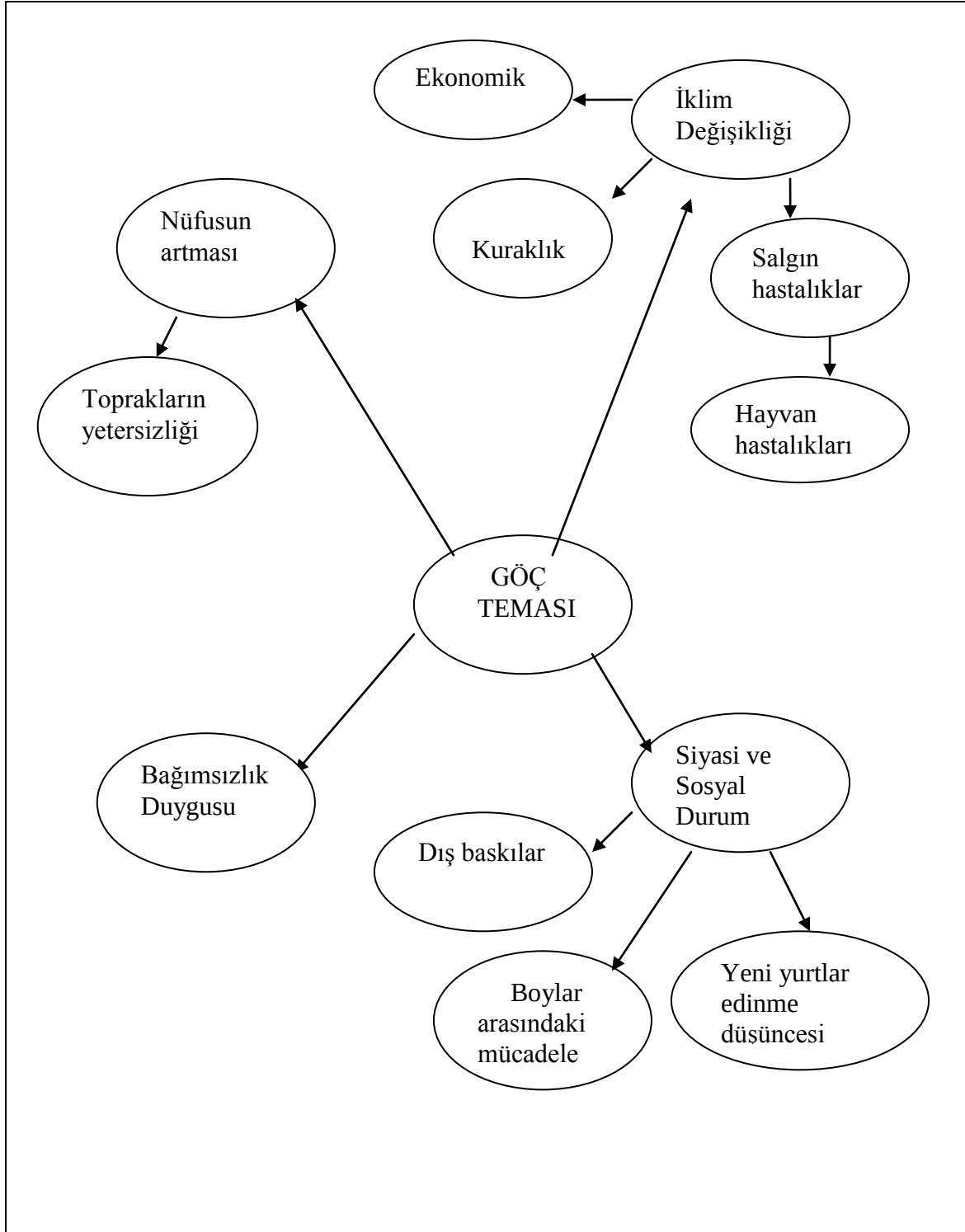
fırtınası daha çok gruplar üzerinde uygulanırken, bu metot daha çok bireyseldir (Anılan, 2005: 38; Güner, 2004: 228).

Kelime ağı oluşturmak, kelimeleri ve cümleleri kâğıda rasgele dizmek değildir. Düşüncelerin çağrışımlarla birbirine bağlanması demektir. Kelime ağı oluşturma yöntemine göre, yazmanın aşamaları şöyle sıralanabilir:

- Boş bir kâğıt ve uygun bir kalem alın,
- Gözlerinizi belli bir süre kapatın ve düşünün,
- Ana düşünceyi boş kâğıdın ortasına yazın ve yuvarlak içine alın,
- Aklınıza gelen tüm düşünceleri aynı yöntemle yazın ve ilgili yere bağlayın,
- Belli bir süre kelime ağınızı gözden geçirin
- Yazıya aktarın (Anılan, 2005: 43)

Tarih dersinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından aktif bir şekilde kullanılabilecek olan bu teknik, yaratıcı yazma etkinliklerinde olduğu gibi bir film ya da video izlendikten sonra izlenen içerikle ilgili metin yazılması durumunda da kullanılabilir. Watson (1985: 143) tarih derslerinde öğrencilerinin işledikleri ünite ile ilgili bir film izledikten sonra filmde hatırladıklarını liste halinde kâğıda yazmalarını istediğini ve daha sonra öğrencilerin filmle ilgili kâğıda yazdıkları kelimeleri, kelime ağı (clustering) stratejisini kullanarak kümelemelerini sağladığını ve ertesi günde öğrencilerin kümeledikleri kelimeleri kullanarak bir metin yazdıklarını belirtmektedir. Ona göre, kümeleme stratejisi öğrencilerin kâğıda yazdıkları çeşitli kelimeler arasındaki ilişkileri görmelerine yardım etmektedir. Öğrencilerin filmi izledikten sonra izledikleri hakkında anahtar kelimeleri listelemeleri, bu kelimeleri organize ederek kümelemeleri ve daha sonra tarihsel metinlerini oluşturmaları, ne öğrendikleri ile ilgili dağılmış düşüncelerini yeniden toplamalarını sağlamaktadır (Watson, 1985: 146–148).

Örnek: Tarih 1 dersinde “Göç” teması ele alınarak öğrencilerin bu konu ile ilgili bir yazı yazmaları durumunda öğrenci konuyu hatırlatıcı olması açısından boş bir kâğıda şu şekilde bir kelime ağı oluşturulabilir:



Şekil 7: Tarih Dersinde Kelime Ağı Oluşturma (araştırmacı tarafından oluşturulmuştur)

3.16. Tarih Metinlerinde Paragraf Yazma Teknikleri

Bir metin içerisinde yazılan her paragrafın ilk cümlesi genel tartışma içerisinde o paragrafın rolünü göstermelidir. Bu nedenle her paragrafın giriş cümlesi önemlidir. Öğrencilerin bunu uygulayabilmesi için öğretmen tarafından cesartelendirilmeleri gerekir. Öğretmen, öğrencilere bilgilerini organize etmede yardımcı olacak ve her bir paragrafın ilk cümlesinde kullanabilecekleri giriş cümlesi örneklerini vererek destekleyebilir. Counsell (1996), metin yazma ile tanıştırıldıklarında 7. sınıf öğrencilerine paragraflarına şu şekilde başlayabileceklerini önermektedir:

- Bazı kaynaklar önermektedir ki...
- Fakat diğerlerine göre ise...
- Ortak olan bazı kaynaklar...
- X ten emin olamayız çünkü...
- Diğer bir önemli etken ise... (Haydn ve ark., 2000: 77).

Bu paragraf başlangıcı ifadeleri sınıf duvarında asılabilir.

Ayrıca Banham (1998), “Kral John İngiltere tahtına oturan en kötü kraldı. Bu ifadeyi kabul ediyor musunuz? şeklindeki soruya verilecek cevaplara şu şekilde başlanabileceğini belirtmiştir:

- “Benim amacım mektir”
- “John bazı iyi şeyler yaptı...”
- “John’un kötü kral olduğu yönündeki kanıt...”
- “Zayıf/güçlü çünkü...”
- “John pek çok kötü şey yaptı. Onlar...”

Ya da kanıtlarla ilgili şu ifadelerde kullanılabilir:

- 1- “Bu inanılmaz çünkü...”
- 2- “Bu kaynak oldukça ön yargılı ve o nedenle...”
- 3- “Bu anlatım tam değil çünkü... ve bu anlamlar...”
- 4- “Yazan kişi ön yargılı olmuş olabilir...”

Ayrıca, Counsell (1995) öğrencilerin bir soru etrafında bilgilerini düzenlemelerine yardımcı olacak, ilgili bilgileri ayırt etmelerini sağlayacak “İlgili alan/düzey” (the zone of relevance) fikrini kullanmıştır. Öğrencilere bir soru sorarak bu soru ile ilgili bilgileri içeren durumların “ilgili alan” a yeletmelerini istemiştir. Her bir gruba 1666 yılında Londra’da çıkan büyük yangın hakkındaki nedensellik kartları ile

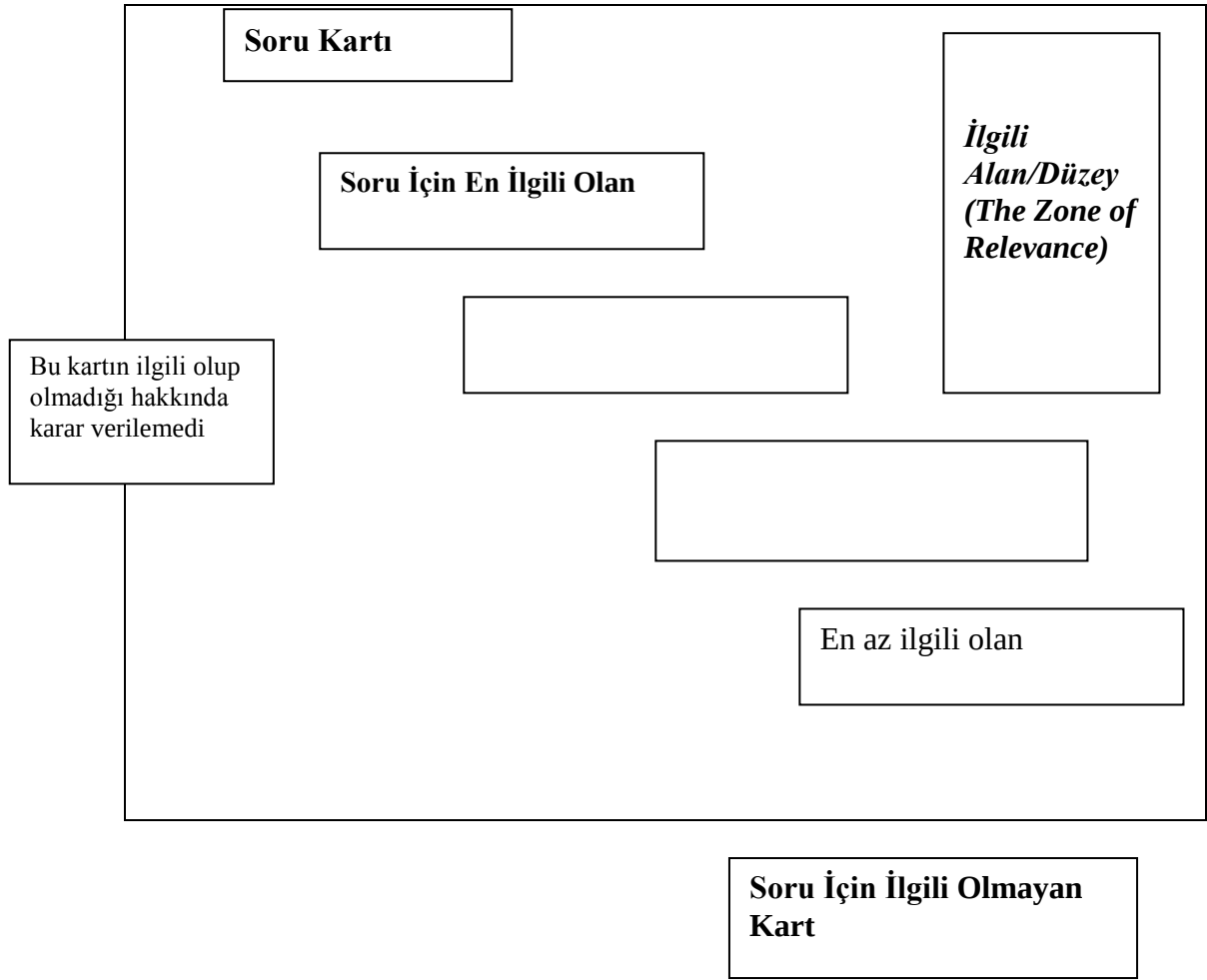
kartların yerleştirileceği “ilgili alan” adı verilen büyük bir çalışma kağıdı dağıtmıştır. Nedensellik kartı ve çalışma kağıdı şu şekildedir:

Londra’daki Büyük Yangının Nedensellik Kartı

Niçin bu yangın kontrol altına alınamadı ve çok zarar verdi.	Birçok bina ağaçtan yapılmıştı.
Su desteği 1666’da olağan olmayan bir şekilde azdı.	Güçlü rüzgâr esiyordu.
Birileri Puding Lane içerisinde bir yangın başlattı.	Yangın söndürme teçhizatı büyük bir yangınla baş edecek kadar yeterince iyi değildi.
Londra’daki evler birbirlerine çok yakın inşa edilmişlerdi.	Şehir yetkilileri yangın başladığında pek bir şey yapmadılar ve bu kadar yayılacağına inanmadılar.
Yangın Londra’nın tamamının ısınmasını ve aydınlanmasını sağladı.	

Tablo 2: Nedensellik Kartı (czv.e2bn.net/e2bn/counsell) (Counsell, 1997).

Bu etkinlikte “Büyük yangın niçin kontrol altına alınamadı ve Londra’ya çok fazla zarar verdi?” şeklindeki soru kartı, çalışma kâğıdının sol üst köşesine yerleştirilir. Bundan sonraki ilk iş, kartları önem sırasına göre düzenlemektir. Soruya cevap olacak en ilgili kart soru kartına en yakın olan yere yerleştirilir. İlgili olup olmadığına karar verilemeyen kartlar ise sayfanın kenarına yerleştirilir. Soru için kesinlikle ilgisiz olan kartlar, alanın dışında bırakılır. Bu sırada öğretmen öğrencileri soruyu cevaplamak için ilgili bilgi üzerinde düşünmeleri ve çalışmaları konusunda motive etmelidir.



Şekil 10: İlgili Bilgileri Düzenleme Alanı (Akt. Haydn, 2000: 76).

Gruplar, kartları bir çizgi halinde sıraladıkları ve ilgili olup olmadıkları ya da önem sırası üzerinde bir fikir birliğine vardıkları zaman öğretmen sınıfa müdahale ederek çocukları gerçekten zorlayacak ama onlar için gerekli olan güveni oluşturacak olan desteği sağlayacak bir etkinliği yapmalarını söyler. Bu etkinlik, grupların sıralamalarını test etmeleridir. Yani gruplar bütün sınıfın acımasız eleştirilerine karşı sıralamalarını savunacaklardır. Buna hazırlanmak için grup içerisinde herkes, en önemli kart ile başlayacak ve nöbetleşe niçin o kartın diğerlerinden daha çok önemli olduğunu açıklayacaktır. Counsell (1997) tarafından yapılan çalışmada grup içerisinde tartışmadan sonra her grubun farklı bir sıra içerisinde kartları yerleştirdikleri tespit edilmiştir. Farklı sıra içerisinde kartları yerleştiren her grup, en önemli neden olarak gördükleri seçeneklerinin arkasındaki sebepleri açıklayarak tartışırlar. Bu grup tartışması sınıfta rekabet ve işbirliği karışımı bir zindeliği sağlar. Counsell (1997), pek çok öğrencinin soru için ilgisiz olan “Puding Lane” kartını “İlgili Alan” içerisinde en

üst sıraya koyduklarını gözlemlemiştir. Çünkü öğrenciler zihinlerinde kendilerine yöneltile soruya vekil bir soru (örneğin; Yangın ne zaman başladı? Londra’da yangının başlaması nasıl oldu?) taşıma eğilimindedirler.

Counsell (1997), 7. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bu süreci anlayabilmesi için, “Büyük noktalar (big points)” ve “Küçük noktalar (little points)” kavramlarını geliştirmiştir. Paragrafın ilk cümlesi konuyu başlatan büyük noktalar olur. Paragrafın geri kalanı büyük noktayı destekleyen detaylardan yani “küçük noktalar”dan oluşur. Çocuklar metinlerindeki her paragrafın giriş cümlesini “sorunun cevabı mıdır?” şeklinde test edebilirler.

Counsell’e (1997) göre, öğrenciler tarihsel yazılar ürettiklerinde organizasyonların ve yapıların daha çok farkında oluyorlar. Diğer bir deyişle çocuklar, kendi yorumlarını yaptıkları zaman “ne yaptıklarını” düşünüyorlar. Counsell (1997), yorumlama sürecinde çocukların karşılaştıkları güçlüklerle karşı önerilecek pratik stratejileri şu şekilde belirtmiştir.

1. Birçok tarihsel bilgi içerisinden gerekli bilgiyi seçme
2. Bilgileri sınıflama ve kategorileştirme
3. Desteklenmiş özel örnekler ile genellemeler arasındaki farklılıkları anlama.(McAleavy, 2000: 81).

Counsell (1997), öğrencilerin, genellemeleri “büyük noktalar”, destekleyici özel örnekleri de “küçük noktalar” olarak kategorize edebileceklerini belirtmiştir.

3.16.1. “HAMBURGER” METAFORUNU KULLANMA

Mulholland (1998: 17-18), 7. sınıf öğrencilerinin bir kısmının paragraf oluşturmada zorluk çektikleri için “Paragraf nedir? Nasıl şekillendirilir? Amacı nedir? gibi açıklamalar yaptıklarını, bunun için daha sonra “kanıt sandviç (evidence sandwich)” olarak adlandırılan basit bir şekil geliştirdiklerini belirtmektedir (10. sınıflarda bu şekle Kanıt Hamburgeri denmiştir). “Kanıt sandviç” öğrencileri üç kısma bölünmüş bir paragrafı görmeleri konusunda cesaretlendirmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerini organize etmede kendilerine güvenebilmeleri ve iyi yapılandırılmış tartışma metinleri oluşturmaları için bu şekilde yöntemler geliştirilmiştir.

Hamburger benzetimi, öğrencilere nasıl kısa makaleler, ya da paragraf oluşturacaklarını, öğreten bir Kanada kavramıdır (Banham, 1998). Öğrencilerin hamburger ile analogi yaparak bir paragraf oluşturmaları sağlanabilir. Tarihçiler, tarihsel

açıklamalarda analogileri tehlikeli bulmakla beraber, tarih öğretmenleri sınıflarında analogi kullanma ihtiyaçları hissederler (Ata, 2008: 305). Hamburgerin şekli bir paragraf oluşturmaya benzemektedir. Sunumu şu şekildedir:

Susam tohumlu en üst kısım: bir duruma başlama, tartışmayı özetleme

Etli Yassı Köfte: Tartışmayı destekleyecek kanıtlar

Hamur gibi alt kısım: Sonuç

Bu örnek karışık burger ile çeşitlendirilebilir.

Susam tohumlu en üst kısım: Amaçların belirtilmesi

Domates soslu peynir ve yumurta: Metin yazarının yaklaşımını destekleyen kanıt

Kornisonlu etli yassı köfte: Zıt fikirleri yok eden kanıt

Hamur gibi alt kısım: Sonuç

Fastfood endüstrisi kullanılarak örnekler çoğaltılabilir (Banham, 1998: 6- 15). Bu teknik aktif öğrenme ve öğretme etkinlikleri arasında önemli bir yer tutmaktadır (Phillips, 2008: 106).

3.16.2. AÖA (Anafikir, Örnek, Açıklama) (PEGEX, Point (P), Example (EG), Explanation (EX))

Harris ve iş arkadaşları (2001) öğrencilerin paragraf oluşturmada kullanabilecekleri AÖA (Ana fikir, Örnek, Açıklama) (**PEGEX: Point, Example, Explanation**) şeklinde bir akrostiş geliştirmişlerdir. Her bir paragrafın başında ana fikir cümlesi yazılır, bu ana fikri açıklayacak bir örnek verilir ve daha sonra önemi açıklar. Ayrıca İngiltere’de öğrenciler, tartışmacı paragraf oluştururken AKA (Ana fikir, Kanıtlar ve Açıkla) (PEE, Point- Evidence- Explain) akrostişini de kullanmaktadırlar (Fordham, 2007: 31). Tarih öğretiminde bilgi iletişim teknolojileri (ICT) kullanımında yazılan paragraflarda bu akrostiş kullanılarak paragraftaki ana fikir, örnek ve açıklama kolayca belirlenir ve italik, bold ya da altı çizilerek paragrafın yapısı kolayca anlaşılabilir.

3.16.3. ARABA YARIŞI METAFORU (GRAND PRIX)

Banham (1998), Kral John üzerine kanıt temelli bir konunun öğretiminde yapılandırılmış tarihsel yazmayı açıklamak için araba yarışı metaforunu (mecaz) kullanmıştır. Banham (1998), “Kral John İngiltere tahtına oturan en kötü kraldı. Bu ifadeyi kabul ediyor musunuz?” şeklinde tartışmacı bir metin oluşturmak için 8 haftalık bir araştırma planlamıştır. Amaç, öğrencilerin tarihsel amaçlar için kanıt kullanmalarını sağlamak ve bu süreçte öğrencilerin Ortaçağ krallığı kavramıyla ilişkili temel fikirleri, inançları ve değerleri anlamalarını sağlamaktır. Bunun için öğrenci bir diyagram içerisinde aşağıdaki basamakları içeren yarış kursu ile tanıştırılmıştır.

GRAND PRIX

Basamak 1: Yarışma öncesi kontrol listesi:

- 1- Soru anlaşıldı mı?
- 2- Araştırman bitti mi?
- 3- Tartışmandan/pozisyonundan emin misin?
- 4- Pozisyonu destekleyecek yeterince kanıtın mı var?

Basamak 2: İlk Kıvrım- Giriş Yazma

1. İyi bir Ortaçağ Monarkı ne yapar?
2. Farklı yorumları özetledin mi?
3. Okuyucular için makalenin amacını belirten ifadeler belli mi?

Basamak 3: İyi Kral Doğrulaması

1. “John iyidir” in kanıtları
2. “John iyi şeyler yapmıştır” in kanıtları

Basamak 4: Kanıt Hileleri (İyi Kral)

1. Niçin kanıtların bazıları ya da hepsi güvenilirmez olabilir?
2. Güvenilmez kanıtların örnekleri

Basamak 5: Kötü Kral Doğrulaması

1. John’un zalim olduğunun örnekleri
2. John’un hatalarının olduğunun örnekleri

3. John'un güçsüz olduğunun örnekleri

Basamak 6: Kanıt Hileleri (Kötü Kral)

1. Niçin kanıtların bazıları ya da hepsi güvenilirmez olabilir?
2. Güvenilmez kanıtların örnekleri

Artık yüksek hızla (ek konularla) Basamak 7 ve Basamak 8'e geçebilirsiniz.

Basamak 7: Yüksek Hızda Keskin Viraj- Karşılaştırma

1. John'un diğer monarklardan daha iyi olduğunu gösteren örnekler
2. John'un diğer monarklardan daha kötü olduğunu gösteren örnekler

Basamak 8: Final Bendi- SONUÇ

1. Bir yargıya ulaşma
2. Sonucunun daha önceki bilgilerle kanıtla
3. O zaman John kötü bir kral mıdır?
4. Hatta en kötü mü?

Analitik ve tartışmacı yazma zor bir sanattır. Bunun için “Kanıt Hamburger” ve “Grand Prix” öğrencilerin tarihsel anlamalarını artırmak ve detaylı yazmada (extended writing) başarıya ulaşmalarına yardım eder.

Bu etkinlikler her ne kadar ilköğretimin ikinci basamağındaki öğrenciler için gerçekleştirilmişse de ülkemizde yazma konusunda sıkıntı çeken lise öğrencileri için de etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü liselerde okuyan öğrenciler geçmiş eğitim hayatlarında böyle bir etkinlik ile yazma çalışmalarına hazırlanmadılar. İleri düzeyde tarihsel yazma becerisinin kullanılması için, ilköğretim basamağından itibaren tarih öğretiminde yazma becerisine yer verilmesi gerekir. Böylece lise düzeyinde ilerleme kaydedilebilir. Ayrıca ileri düzeyde tarihsel yazılar oluşturulması için pek çok alıştırma yapılmalıdır.

3.17. TARİH DERSLERİNDE RESMİ OLMAYAN YAZMA ETKİNLİKLERİ İÇERİSİNDE KULLANILABİLECEK TEKNİK VE STRATEJİLER

3.17.1. ROBKG (RAFTS) Tekniği

Kanadalı eğitimcilerin eleştirel düşünme üzerine yazılmış kitap serilerinde savundukları ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine odaklı bir araç olarak sundukları ROBKG (RAFTS) tekniği, bütün disiplinlerde yazma biçimleri için kullanılabilir ama tarih için özel bir önem arz etmektedir. ROBKG (RAFTS)'ın açılımı –**Rol (Role); Okuyucu Kitlesi (Audience); Biçim (Format); Konu (Topic); Güçlü fiil(ler) (Strong Verb(s))**'dir. Güçlü fiiller (Strong Verbs) kategorisinde yazının amacı (şikayet, uyarı, tavsiye) belirlenir. Bu teknik, öğretmenleri ve öğrencileri tarihsel yazılarını nasıl yapılandıracakları hakkında dikkatli düşünmek konusunda cesaretlendirdiği için üst bilişsel (meta-cognitive) değerleri güçlendirir. Açıklama, yaratıcılık, kanıt kullanımı ve olaylar ile ilgili tarih okuryazarlığı çerçevesi için oldukça uygundur. Öğrenciler yazar olarak bir rol seçerler, okuyucu grubunu belirlerler ve bir biçime karar verirler, bir konuyu ortaya koyarlar ve özel bir ton yaratan güçlü fiiller kullanırlar. Bu kategoriler belirli bir düzen içinde olabilir. Ayrıca bu durum hafızalarında ROBKG (RAFTS) kısaltmasını kullanarak öğretmen ve öğrenciler için hatırlamalarında yardım etmekte bir bellek yardımcısı olarak yardımcı olur (Taylor, 2004).

ROBKG (RAFTS), bir ünitenin başında ya da sonunda kullanılabilir. Ünitenin başında bu teknik ile yazma çalışmalarının yapılması öğrencilerin ön bilgisinin değerlendirilmesinde kullanılır. Ünitenin sonunda temel kavramların ve fikirlerin özetlenmesinde kullanılabilir. Bu teknik öğrencilerin başkalarının bakış açılarından kendi bilgilerini göstermesini ve farklı okuyucu grupları için nasıl uygun yazı yazılacağını anlamasını sağlar. ROBKG (RAFTS), tekniğini analiz, sentez, genelleme ve bilginin değerlendirilmesinde kullanılır.

Tarihsel yazmanın çeşitleri için önerilen ROBKG (RAFTS) öneriler ve kelimeler:

Rol/Okuyucu	Biçim	Konu	Güçlü fiiller
Polis	Mektup	Hırsızlık	Karar vermek
Avukat	Makale	Dava	Unutmak
Depo görevlisi	Şiir	Firar	İhanet etmek
Editör	Ölüm ilanı	Savaş/sürgün	Zapt etmek
Anne	Telgraf	Tutsak/esir	Arz etmek
Hırsız kurbanı	Röportaj	Aile akşam yemeği	İkaz etmek
Papaz	Son arzu	Toplantı	İnkâr etmek
	Afiş	Evlilik	Övünmek

Tablo 3: ROBKG (RAFTS) Tekniği

Bu teknik tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek önemli bir tekniktir. Ayrıca tarih derslerinde yaratıcı yazı çalışmalarında bu teknik kullanılarak öğrencilerin tarihsel rollerini seçmeleri, kurgusal okuyucu grubunu belirlemeleri metin biçimlerine karar vermeleri konusunda kolaylık sağlanabilir.

3.17.2. Kısa Süreli/ Dakikalık Yazma (Minute Writing)

Steffens (1991: 107); yaptığı çalışmada tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencilere 3 dakika süre vererek Ortaçağ ile ilgili bildiklerini başlıklar halinde sıralamalarını istemiştir. 3 dakikalık süreden sonra öğrencilerin listeledikleri konuları tahtaya yazarak öğrencilerden Ortaçağın karakteristik özelliğini gösteren bir konuyu seçerek, seçtikleri konunun neden Ortaçağın karakteristik özelliğini gösterdiğine inandıklarını açıklayan bir metin yazmalarını söylemiştir. Bunun için ise öğrencilere 4 dakika süre vermiştir. Daha sonra yanındaki arkadaşına niçin bu başlığı seçtiklerini anlatmak amacıyla yazdıklarını okumalarını ya da sözlü olarak açıklamalarını istemiştir. Steffens (1991), kısa süreli yazma ile hem konunun öğrenildiğini hem de öğrencilerin öğrenmesi açısından daha yararlı olduğunu belirtmektedir. Ona göre, dersin başlangıcında dersin anlaşılmasını sağlamak amacıyla öğrencilere 5 dakikalık bir süre içerisinde işlenecek konu ile ilgili bir soruya cevap

yazmalarının istenmesinin öğrencinin o günkü konuya odaklanmasını sağlayacağını vurgulamaktadır. Ayrıca ders sonunda öğrencilerden dersin bir özetini yazmaları da istenebilir.

“*Yazarak öğrenme*”(writing to learn), stratejilerinden biriside son dakika sınıf içi etkinliğidir (last-minute in class activity). Bu etkinlikler hem öğrencinin dersi öğrenmesini ve daha iyi sınıf tartışmalarını sağlar hem de öğretmenin değerlendirmek için az zamanını alır. Ayrıca öğrencinin tek bir konuya odaklanarak yazmalarını geliştirmesini sağlar. Böylece öğrencinin yazma konusunda kendine güvenini de artırır. Harvard üniversitesinde dersin sonuna doğru öğrencilerden şu sorulara tepki yazmaları istenmiştir:

- 1- Bugün sınıfta öğrendiğiniz en önemli konu nedir?
- 2- Bugün sınıfı terk ettiğinizde cevaplanmamış ana sorunuz nedir?

3.17.3. Okuyucu Yanıtı (Reader Response)

Amerika’da 1980 WAC programı ile her disiplin içerisinde pek çok ders veren kişi kendi sınıflarında çeşitli yazma aktiviteleri hazırlamışlardır. “*1970 ler boyunca sıklıkla “Johnny okuyamıyor” ifadesini duyardık. 1980 lerde ise kritik iddia “Johnny yazamıyor” şeklinde idi. Bu süreç boyunca ne Johnny ne de Janey’in düşünemediğini anladık*” şeklinde düşüncelerini ifade eden Kneeshaw (1999), işbirlikli aktivitelerle öğrencilerin okuma, yazma ve düşünmelerini geliştirmelerine yardımcı olabilecekleri yönündeki baskılar sonucunda öğretmenlerin hızlı bir şekilde etkinlikler tasarladıklarını belirtmektedir. Bu etkinliklerden birisi, öğrencilerin okudukları ve birbirlerinin yazılarını eleştirdikleri okuyucu yanıtı (reader response) etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrenciler kağıdı iki kısma ayırır. İlk kısım olan “Okuyucu Yanıtı Biçimi (Format for Reader Response)” kısmında direk okudukları ve tepkileri ile ilgili sorular yazmaları, tavsiye edilir ve çalışma basamakları önerilir. İkinci kısımda “Okuyucu Yanıtı Biçimi (Reader Response Form)” öğrenciler okuduktan sonra metinlerini tamamlarlar. Öğrencilerin tepki yazılarını tamamlamaları yaklaşık yirmi ya da otuz dakika alabilir. Bu sınıf içerisinde zaman kaybı olarak görülmemelidir. Çünkü öğrenciler böylece kendi öğrenmelerinde büyük rol oynamaktadırlar. Bu etkinlik işbirlikli öğrenmeyi artırır. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirir (Kneehaw, 1999)

Çalışma Basamakları (Steps to Take)	Okuyucu Yanıtı Biçimi
1. Hızlıca fakat dikkatli bir şekilde metni okuyun. 2. Dilbilgisi kurallarına odaklanmayın. 3. Metinle ilgili en önemli fikirler üzerine konsantre olun. - Yazar başlığa uygun kalmış mıdır? - Yazar giriş-gelişme-sonuç paragrafları arasında uyumlu geçişlere dikkat etmiş midir? - Makaleyi destekleyecek yeterli araştırma var mıdır?	Yazarın Adı: Konunun Başlığı: Okuyucunun Adı: Metinde tez nedir? Metnin en iyi paragrafı hangisidir? Niçin? Metnin en zayıf paragrafı hangisidir? Niçin? Yazara metni daha güçlendirmesi için tavsiye edebileceğin iki şey nedir? Mümkün olduğunca spesifik olsun

Tablo 4: Okuyucu Yanıtı (Kneeshaw, 1999)

3.17.4. YKBT (Yazıları Kısa ve Basit Tut) Stratejisi (KISS Keep it Short and Simple)

Kneeshaw (1992: 2-3) tarafından oluşturulan ve kendisinin fakülte'deki sınıflarında uyguladığı “Yazıları Kısa ve Basit Tut”(“KISS” Keep it Short and Simple) etkinliği ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“öğretmenlerde genellikle öğrencilerin yazmak istemediklerini, sıkıldıkları yönünde bir inanç vardır. 1988 ve 1989 yıllarında Amerikan tarih sınıfındaki öğrencilerime yazma hakkında nasıl düşündüklerini sordum. (...) Kesinleştirmek için bir takım ifadeler kullandım: “başka bir şey yapmayı tercih ederim”, “sınıfta yazmam istendiği zaman sinirleniyorum, çünkü kendi yazmama güvenmiyorum” gibi. Ancak sadece bir kısım öğrenci bunları işaretlemişti. Şaşırtıcı bir şekilde birçok öğrenci yazma aktivitelerinden utanmadıklarını belirtmişlerdi. Onların tanımlamalarına göre, yazma, tarih dersini daha iyi öğrenmelerine yardımcı oluyor. Beni en çok şaşırtan yorumlardan biriside “yazma çalışmalarının çok uzun olduğundan hoşlanmıyorum” ifadeleri idi. Bunun üzerine bir ya da iki tane uzun 10-12 sayfalık yazılardan ziyade on veya on iki kısa çalışmayı içeren kısa ve basit yazma aktivitelerini uyguladım. Öğrencilerden sıklıkla yazmalarını istedim. Öğrenciler ne kadar çok yazdırlarsa o kadar iyi hissettiler. Benim için de okumak ve değerlendirmek kolay olduğu için öğrencilere düzenli ve hızlı geri dönütler sağladım.”

Kneeshaw (1992: 3) tarih derslerinde öğrenci yazma çalışmalarını artırmak için 3 yazma etkinliği düzenlemiştir.

- 1- Günlükler tutma (involving journals)
- 2- Spesifik konularla ilgili yazma (microthemes)
- 3- Sınav öncesi yazma çalışmaları (pretest writing exercise)

Yukarıda günlük yazma çalışmaları hakkında bilgi verildiği için burada değinilmeyecek, sadece diğer iki etkinlik üzerinde durulacaktır.

3.17.5. Microthemes (Spesifik konular ile ilgili Yazma çalışmaları)

Kneeshaw'un (1992: 5) tarih derslerinde öğrencileri yazmaya teşvik etmek amacıyla kullandığı etkinliklerden birisi spesifik konularla ilgili (Microtheme) yazmadır. Bu etkinlik ile öğrenciler özetleme ve az sözle çok şey anlatmayı öğreneceklerdir. Kneeshaw (1992: 5) etkinlik için, öğrencilerin her bir kısa konu için 5" x 8" ebadındaki not kartları oluşturduklarını ve yazısı ile yazmaları konusunda teşvik edildiklerini belirtmektedir. Bu kartlar küçük gibi gözükse de pek çok soruya cevap yazacak alana sahiptir. Bu sınırlandırılmış uzunluk öğrencilerin ikincil detayları toplamalarından ziyade ana fikirleri ve anahtar kelimeleri yazmalarını sağlamıştır. Ayrıca önemli olan öğrencilerin kendi kişisel düşüncelerini yazmalarıdır. Kartlar, özetleri, sorulara cevapları, öğrencilerden gelen soruları içermektedir. Her derse öğrencilerin bir önceki dersin özeti şeklindeki bir kart ile gelmeleri öğrencilerin derste kendilerine olan güvenini artırmıştır. Aynı zamanda bu öğrencilerin ders sürecini takip etmelerini sağlamış ve sınavlara hazırlanırken kullanışlı olmuştur.

Özellikle, Amerikan Diplomatik Tarihi dersinde bu etkinliği temel yazma aracı olarak kullanan Kneeshaw'ın (1992: 6), öğrencileri 4 tane 4 sayfalık makalenin yanı sıra 10 tane küçük yazı ödevleri (microthemes) hazırlamışlardır. Bu etkinliğin öğrencilerin okumalarını yapmalarını ve derse hazırlıklı gelmelerini sağladığını belirten Kneeshaw (1992: 8), bu etkinliği öğrenciler kartları sınıfta kullanmalarına rağmen sınıf dışı ödevleri olarak kullanmıştır. Bu etkinlik ile öğrenciler iyi yazmanın uzun yazma olmadığını, önemli olanın doğru kelimelerin seçilmesinin ve iyi düşünülmesinin olduğunu anlamışlardır.

3.17.6. Sınav Öncesi Yazma Çalışmaları

Diğer bir kullanışlı etkinlik ise; sınav öncesinde, sınavda gelebilecek sınav sorusuna benzer bir soru ile yapılan bir çalışmadır. Bu etkinlikte öğrenciler notlarını kullanmaları konusunda serbest bırakılmışlardır. Yazmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Yazma süreleri bittikten sonra 15 dakikalık bir süre içerisinde ikili ya da

üçlü grup halinde yazılarını gözden geçirmişlerdir. Okuyucunun uzunluk ve zayıflıkları hakkındaki yorumları üzerine en iyi metni yazmak için metinlerini sınıf içerisinde yeniden oluşturmuşlardır. Bu metinler Kneeshaw (1992: 9) tarafından toplanmamıştır.

Kneeshaw (1992: 9), yazılarını hızlıca ve kolayca oluşturabilmeleri için belli bir format içerisinde, Amerikan Araştırma sınıfında öğrencilere şu şekilde soru ve yönerge vermiştir:

“Sınav Öncesi Yazma Egzersizleri- Birleşik Devletler Tarihi I”

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda Amerikalılar, Birleşik devletlerde politik partilerin gelişimi için oluşturulan ortamda Alexander Hamilton ve Thomas Jefferson tarafından desteklenen farklı politik felsefelere yöneldiler. Hamilton ve Jefferson’un politik ve ekonomik görüşlerini benzerlik ve zıtlıklarını karşılaştırınız. Bu iki kişiden hangisi genç neslin üstlenebileceği en gerçekçi durumu önermiştir? Cevaplarınızı 4 paragraftan oluşan bir metin içerisinde yazınız.

1. Giriş: AH ve TJ arasındaki farklılıkları kısaca yorumlayınız.

2. Politik konular: seçkincilik, demokrasi gibi.

3. Ekonomik konular: Onların bakış açısından U.S.

4. Sonuç: Tekrar hangisinin bir diğerine göre daha gerçekçi olduğunu ve farklılıklarını kısaca özetle

Diğer bir sınav öncesi etkinlik ise şu şekildedir:

II. Dünya savaşından sonraki yıllar boyunca savaştan ortaya çıkan iki süper güç Amerika ve Sovyet Rusya 1960’lar boyunca dünya politikalarına hâkim olan Soğuk Savaş dönemine girdiler. 1940’ların ortalarına ve sonlarında dünyadaki olaylara bakıldığında birtakım özel örnekler vererek hangi ülkenin Soğuk Savaş dönemini başlattığına inandığını açıkla. 4 paragraflık bir makale geliştir.

1. Soğuk Savaş kavramına giriş

2. Sovyetler Birliğine karşı durumlar

3. Birleşik Devletlere karşı durumlar

4. Özet ve Sonuç

Kneeshaw’ın (1992: 11) belirttiğine göre; bu etkinlik öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Hatta bazı öğrencilerin bu etkinliğin Amerikan Tarihini öğrenmelerinde çok yardımcı olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Sınav öncesi yapılan bu etkinlikler

öğrencilere pratiklik kazandıracağı ve sınavda nasıl bir soru geleceğinin ipucunu vereceği için bugün öğrenciler arasında önemli bir sorun olan kaygı problemi oranlarını azaltacaktır.

Bu etkinlik ile ilgili ek olarak okullarımızda da rahatlıkla uygulanabilecek sorular geliştirilebilir. Örneğin;

A- I. Dünya Savaşı ile II. Dünya Savaşını Karşılaştırınız.

1- I. Dünya Savaşı

- a- Nitelik açısından
- b- Nedenler açısından
- c- İdeolojik açıdan
- d- Önderler açısından

2- II. Dünya Savaşı

- a- Nitelik açısından
- b- Nedenler açısından
- c- İdeolojik açıdan
- d- Önderler açısından

B- Soğuk Savaş Dönemini Amerika- Sovyet Rusya arasındaki ilişkiyi karşılaştırınız.

- 1- Soğuk Savaşın anlamı nedir?
- 2- Amerikanın durumu nedir?
- 3- Sovyet Rusya'nın Durumu nedir?
- 4- Özet ve Sonuç

3.17.7. Sınıf İçerisinde Öğrencilerin Kendi Cümleleri Metin Yazmalarını Sağlama (Anti- Plagiarism) Stratejisi

Bu stratejide sınıf içerisinde 2 ya da 3 dakikalık süre içerisinde ders kitabından bir sayfa seçilerek öğrencilere okuma yaptırılır. Daha sonra ders kitabı kapatılarak, öğrencilere okuduklarından hatırlayabildiklerini yazmaları için 5 dakika süre verilir. Öğrenciler yazılarını yazdıktan sonra kitap tekrar açılarak öğrencilerin kendi yazdıklarının doğruluğuna ve detaylarına bakarlar. Daha sonra öğrenciler kâğıtlarını birbirleriyle değişirler ve farklı kişilerin aynı kaynakta bulduğu farklı önemli olguları tartışır (Karras, 2005).

Karras' a (2005) göre, bazı öğrenciler sınıf çalışmalarında yaptıkları iş ile övünmeyerek, “benim yazım ders kitabı kadar iyi olmadı” gibi şeyler söyleyebilirler. Öğretmen hemen bunu cevaplayabilir: eğer sen ders kitabı gibi yazsaydın ders kitabı şirketi için çalışmaya giderdin. Her ne olursa olsun (ders kitabından daha iyi yazdığın için) senin yazından hoşlandım, çünkü bunlar senin kendi düşüncelerin demesi gerekir.

3.17.8. Şöhret (Fame) Stratejisini Kullanma

İyi öğrencilerin yazıları boşa değildir. Onlar yüksek puan alırlar. Bu öğrencilerin çalışmaları bütün sınıfa model olması için fotokopi yoluyla çoğaltılarak saklanabilir. Okul kütüphanesinde rafa konulabilir. Bir dosya oluşturularak, çok başarılı öğrenci metinleri burada muhafaza edilebilir (Karras, 1996).

3.18. Tarihsel Metin Yazmada Grafik Düzenleyicilerin Yeri

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde grafik düzenleyiciler gibi görsel yardımcının yazma süreci ile ilişkilendirilmesi önemli rol oynar. Tarih derslerinde kullanılan ders kitabı gibi açıklayıcı materyaller çok fazla bilgi ve kelimeler içerdiği için öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilir. Bu durumda da öğrenci bu materyallerden bilgiyi anlamadığı ve onu nasıl düzenleyeceğini kestiremediği için kendi metnini yazma konusunda motive olamaz. Bu durumda grafik düzenleyiciler öğrencilerin yeni kavramlar arasında görsel ilişki kurarak bunları sentez yapmalarını, öğrencilerin bilgilerini düzenlemesini ve daha sonraki bilgileri ile ilişkilendirmelerini sağlar ve anahtar fikirler ve kavramlar arasındaki önemli ilişkileri görsel olarak tanımlar. Ayrıca öğrencilerin bilgileri sadeleştirmelerini, önemli bilgileri ayırt etmelerini, bağlantıları ve çıkarımları anlamalarını kolaylaştırır. Öğrencinin metindeki neden sonuç ilişkisini görselleştirerek ana fikirler ve küçük detayları ayrıştırarak kendinden emin bir şekilde metnini oluşturmaya yardım eder. Grafik düzenleyiciler yazma sürecine en önemli etkisi öğrencilerin küçük kümelemeler ya da şekiller vasıtasıyla bilgileri ve anahtar kavramları etkili bir şekilde hatırlamasını sağlamasıdır (Clark, 2007; Burgess, 2008: 6). Grafik düzenleyiciler vasıtasıyla bilgileri düzenleyen, sentezleyen, hatırlayan ve yüksek kavrama sağlayan öğrenci özellikle araştırma ödevlerini yazarken kendine güvenir.

Her birinin kendine göre bir amacı bulunan çok sayıda farklı grafik düzenleyici vardır. Kavram haritaları, neden-sonuç kartları, sıralama kartları, K-W-L- kartları, benzerlik ve farklılık diyagramları (Venn diyagramı, Frayer Modeli), bunlar arasındadır.

Burada kısaca tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yardım edecek grafik düzenleyicilere örnekler verilecektir.

3.18.1. B-B-Ö (Bildiklerim- Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) (K-WL,

What students *Know*, what they *Want* to know, what they *Learn*):

Yazarak öğrenme (writing to learn), stratejilerinden birisi K-W-L dir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bu strateji öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir yer tutar. 1986’da Dona Ogle tarafından tanıştırılan K-W-L kartları öğrencilerin ne bildiklerini (What students *Know*), ne bilmek istediklerini () ve ne öğrendiklerini (what they *Learn*) gösterir. Bu strateji öğrencilerin okuduklarını hatırlamalarına, kavramları ve sözcükleri gözden geçirmelerine, önceki bilgiyi aktif hale getirmelerine, ünite, konu ya da metnin bitiminde öğrencilerin ne öğrendiklerinin değerlendirilmesinde bütün sınıf etkinliği, grup etkinliği veya bireysel bir etkinlik olarak kullanılabilir (Yazıcı, 2006: 56). Öğrenciler öncelikle ne bildiklerini yazarlar (K kısmında). Daha sonra (W kısmında) kendilerinden istenen soruyu araştırırlar (Gammill, 2006: 755). KWL kartı öğrenci bilgisini aktifleştirmenin bir yoludur ve sosyal çalışmalarda öğrenciyi aktif düşünmeye teşvik eden ve öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerini yazmaları için kullanılan bir stratejidir. Ayrıca öğrenciler konu ile ilgili sorular yazarlar.

BBÖ (K-W-L) Şeması

BBÖHN Şeması

İsim:

Konu:

B(K)	B(W)	Ö(L)	H(S)	N(H)
.....hakkında ne biliyoruz	Ne bilmek (Öğrenmek) istiyoruz	Ne Öğrendik	Hala öğrenmek istiyorum	

Şekil 11: BBÖ (K-W-L) Şeması (Yazıcı, 2006: 57).

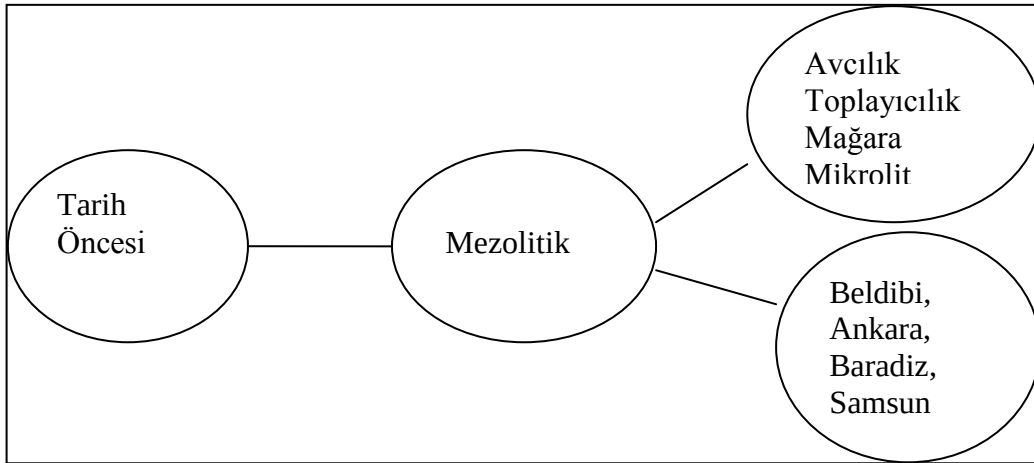
KWL kartında okuma, deney ve gözlemden sonra öğrenciler öğrendiklerini yazarlar. Öğrenci seviyesi yükseldikçe BBÖH/KWLS (Still Want to Learn) ‘Hala öğrenmek istiyorum’ kategorisi eklenir. Yine bununla birlikte daha üst seviyelerde

BBÖHN/KWLSH (How to Find out) ‘Nasıl öğrenebilirim’ kategorisi eklenebilir (Gammill, 2006: 755). Bu kategori öğrencinin nasıl araştırma becerilerini geliştirebileceğini ve sorularını nasıl araştıracağını düşünmesini gerektirir. Örneğin yeni bir üniteye geçmeden önce öğretmen öğrencilerin önceki bilgilerinden ve okuduklarından yola çıkarak konuyla ilgili ne bildiklerini yazmalarını isteyebilir.

Sürekli geliştirilen bu stratejiye Brayn tarafından “Bilgiyi nereden Öğrenebilirim” aşaması da eklenmiştir (Yazıcı, 2006: 56). K-W-L, öğrencilerin araştırmalarını organize etmelerine yardımcı olur (Gammill, 2006: 755). Bu kartlar yazma sürecinin her aşamasında kullanılabilir.

3.18.2. Anahtar Kelimeler İle Olası Metin Yazma Diyagramı

Öğrencilere tarihsel bir kaynaktan ya da ders kitabında yer alan bir metin ile ilgili anahtar kelimeler verilerek kısa metinler yazması istenebilir. Daha sonra öğrenci kendi yazdığı metin ile kaynak kitaptaki metni karşılaştırır. Burada amaç öğrencinin güvenilir bir kaynağa karşı dil ve cümle yapılarını, bilgiyi analiz sürecini karşılaştırma yapmasını sağlamaktır. Öğretmen, öğrencilere verilen kelimeler ile ilgili metinlerinde nasıl bir sıra takip edeceklerini ve kelimeler arasındaki ilişkiyi gösteren bir diyagram verebilir. Bu diyagram şu şekilde olabilir:

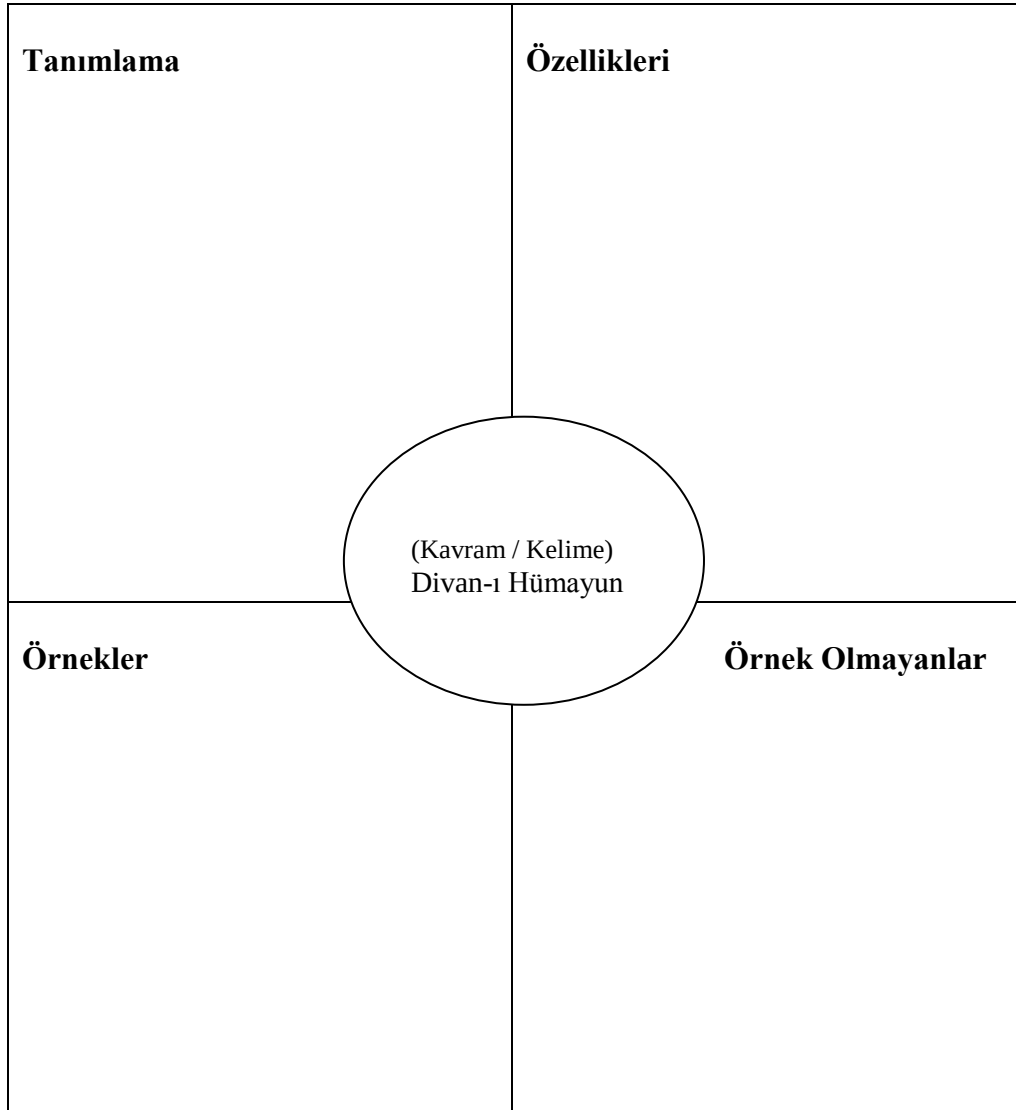


Şekil 12: Anahtar kelimeler ile olası metin yazma (Probable passage) (Clark, 2007).

Bu diyagramla öğrenci yazacağı metnin içeriğini tahmin ederek, verilen diyagramdaki kelime ve kavramlardan hareketle kendi metnini oluşturur.

3.18.3. Kelime ve Kavram Öğretiminde Frayer Modeli

Frayer Modeli (Frayer, Frederick and Klausmeier, 1969) ve kelime haritası (Schwartz ve Raphael, 1985) olarak bilinen bu strateji kavramlar arasındaki benzerlikleri ve ilişkileri anlamakta öğrencilere yardım etmesi için düzenlenmiştir. Frayer modeli kavram kelimesi (concept word) ve kavram kelimesinin tanımından, özelliklerinden, kavram kelimesinin örneklerinden ve örnek olmayanlarından oluşur. Bu model daha çok kelime öğretimi için kullanılırsa da sosyal çalışmalarda kavramların öğretilmesinde ve güçlendirilmesinde de kullanılır (Clark, 2007: 27)

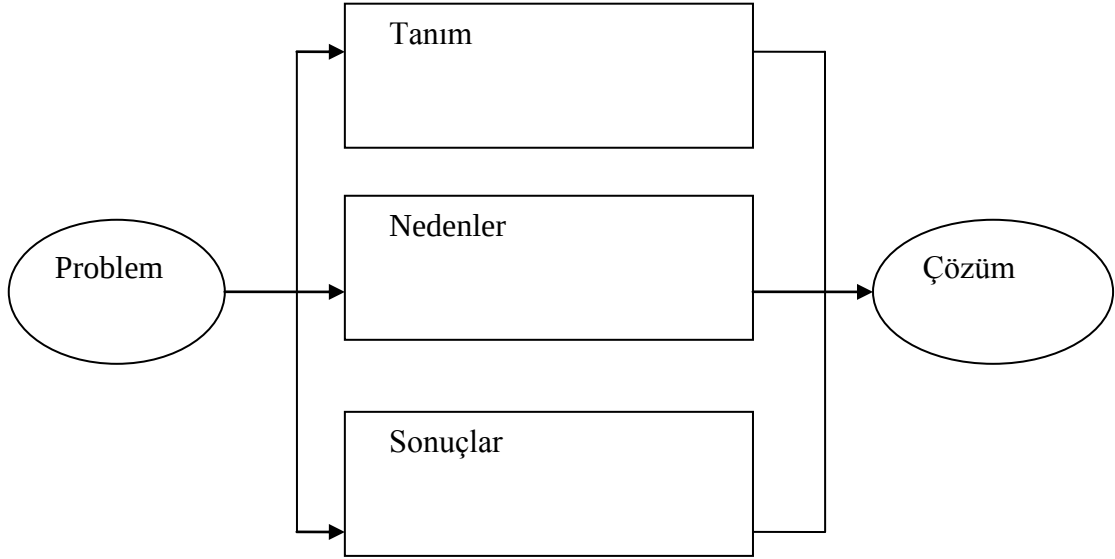


Şekil 13: Kelime ve Kavram Öğretiminde Frayer Modeli (Clark, 2007)

Frayer modeli ile bir kavramın ne olduğu ve ne olmadığı anlaşıldıktan sonra öğrencilerden bu kavramın kullanımı ile ilgili bir paragraf yazmaları istenebilir.

3.18.3. Problem-Çözüm Haritaları

Tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek diğer bir strateji de Problem- Çözüm haritalarıdır. İlk kısma tarihsel bir problem yazılır, sonra problemin tanımı yapılır, nedenleri ve sonuçları üzerinde durulur ve son olarak bir çözüm sunulur.



Şekil 14: Problem- Çözüm Haritası

3.19. Tarihsel Metin Yazma ve Çoklu Zekâ Kuramı

Tarih dersinde yapılacak yazma aktiviteleri içerisinde Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramı da önemlidir. Yazma büyük ölçüde sözel/dilsel zekâ ile bağlantılıdır. Sözel/ dilsel zekâ anadili ya da yabancı dili kullanma, okuyarak, konuşarak, yazarak ve dinleyerek iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme ve diğer insanları anlayabilme yeteneğidir (Açıkgöz, 2008: 285). Bütün öğrenciler belli ölçüde bu zekâyâ sahiptirler. Tarih öğretmenin amacı öğrencilerin bu zekâlarını geliştirmek olmalıdır (Drake and Nelson, 2005: 199). Tarih derslerinde öğretmen bir konu ile ilgili görsel kaynakları kullanarak, öğrencilerin çeşitli kaynakları okumalarını sağlayarak, konu ile ilgili istatistiksel bilgiler vererek öğrencilerin çeşitli yazma aktivitelerini yapmasını sağlamalıdır.

3.20. Ülkemizde Okul Tarih Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımlara Yönelik Yazma Etkinlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yayınlamış olduğu ve yenilenen Ortaöğretim 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf tarih dersi öğretim programları ile 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı içerisindeki etkinlik çalışmalarında yazma becerilerine yer verildiği görülmektedir. Ortaöğretim tarih dersi programları içerisinde yer alan “Tarih Dersinin Genel Amaçları” kısmı içerisinde 10. maddesinde “Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak” ifadeleri öğrencilerin tarih derslerindeki çalışmalarında uygulayacakları esasları göstermektedir. Ayrıca yine amaçlar kısmında 15. madde de “Öğrencilere tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır” ifadeleri de tarih derslerinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde dikkat edecekleri hususu göstermektedir.

Lise Tarih dersi öğretim programlarında programın uygulanması ile ilgili açıklamalar kısmında 9. madde de “ Program uygulanırken diğer derslerin zümre öğretmenleriyle etkili bir iletişim kurulmalıdır” direktifi özellikle yazma becerileri ile ilgili konularda tarih öğretmenlerinin edebiyat öğretmenleri ile iletişim kurmalarını gerektireceğinden önemli bir açıklamadır. 10 sınıf, 11. sınıf tarih dersi öğretim programları ile 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı içerisinde “programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar” kısmında “*Metin yazılmasının önerildiği etkinliklerde; öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kullanabileceği metinler oluşturmalarına, döneme ait adlandırmaların, tarihi deyim ve terimlerin ve zaman kavramlarının doğru kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ancak öğrencilerden bir tarihçi gibi metin yazmaları beklenmemeli, öğrencilere bu konuda rehberlik yapılmalıdır.*” şeklinde direktife yer verilmiştir. Buna ek olarak, “Biyografi çalışması yapılacak etkinliklerinde; biyografisi incelenen kişinin eğitimi, fikirleri, faaliyetleri ve bu faaliyetlerin döneme etkisi ile yaşadığı dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik özellikleri vb. konulara değinilmelidir.” şeklinde bir direktif de yer almaktadır.

Yenilenen Ortaöğretim 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf tarih dersi öğretim programları ile 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı içerisinde “Programın Temel Yaklaşımı” kısmında da belirtildiği üzere, “programda, bilginin taşıdığı değer ve öğrencilerin var olan deneyimleri de dikkate alınarak onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermelerini, sorun çözmelerini destekleyici ve

geliştirici bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkan sağlayan yeni bir anlayış, yaşamaya geçirilmiştir” ifadeleri programda becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yenilikler yapıldığını göstermektedir.

Ortaöğretim tarih dersi öğretim programları ile ulaşılması beklenen temel ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında ulaşılması beklenen temel beceriler şu şekilde sıralanmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Araştırma-sorgulama
- Sorun çözme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Gözlem Yapma
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Mekânı algılama
- Sosyal katılım

Tarih dersi öğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerileri ise şunlardır:

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrama
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme
- Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma.

Yenilen 11. sınıf tarih dersi programı ile 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı içerisinde Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinin (NCHS National Center for History in the Schools) yayınlamış olduğu “tarihsel düşünme becerileri” ne ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamalar kısmında 9. ve 10. sınıf tarih dersi öğretim programının 4. maddesinde, 11. sınıf tarih dersi öğretim programının 3. maddesinde, 12. Sınıf Çağdaş

Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programının 3. maddesinde “Ders işlenişleri ve etkinlikler tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik olmalıdır” ifadeleri öğrencilerin yazma etkinliklerinde bu becerilerin önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin tarih derslerinde metin oluştururken tarihsel düşünme becerilerini aktif bir şekilde kullanmaları gerektiğinden programda bu becerilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmesi ve etkinlikler ile de öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine de olumlu katkı sağlayacaktır.

9, 10, 11, ve 12. sınıf yenilenen tarih dersi öğretim programlarında yer alan üniteler içerisinde kazanımların işlenmesine yönelik olarak yapılacak olan etkinlik çalışmalarında öğrencilerin yazma becerilerini kullanmalarını gerektiren etkinliklere yer verilmiştir.

9. sınıf tarih dersi programında I. üniteye yer alan “Tarih Bilimi” ünitesinde tarih metodolojisi ile ilgili 9 kazanıma yer verilmiş ve 14 ders saati boyunca öğrencilerin bu üniteye kazandığı bilgi ve becerileri diğer ünitelerde de kullanmalarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. I. Üniteye özellikle öğrencilerin tarihçilerin nasıl yazdığını anlaması açısından yer verilen kazanımlar şunlardır:

KAZANIM	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMA
7. Tarih araştırmacılığı ve tarih yazımıyla ilgili yaklaşımları kavrar.	Hikâyeci tarihten bilimsel Tarihe: Seçilmiş örnek metinler üzerinden tarih yazıcılığının aşamaları ve hikayeci tarih anlayışıyla bilimsel tarih anlayışı arasındaki farklar üzerinde durulur.	Geçmişten günümüze tarih yazıcılığının geçirdiği aşamalar, tarih yazıcılığı örnekleri(şehnamecilik, vakanüvislik, modern tarihçilik, aile tarihi, kadın tarihi vb.)ve tarih ekolleri vurgulanacaktır.
9. Kazanım Bir tarihçinin hayatından yola çıkarak, tarihçi olmanın gerektirdiği eğitim, ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini	• Tarihle Bir Ömür: Bir tarihçinin hayatından yola çıkarak, tarihçi olmanın gerektirdiği eğitim, ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini kavrar.	Atatürk’ün tarih yazıcılığıyla ilgili sözlerine değinilecektir.

kavrar.	• Bir Tarihçi Gibi: Bir tarihçinin çalışma yöntemleri kullanılarak – kurum tarihi, yerel tarih, sözlü tarih, aile tarihi vb. konularda- çalışma yapılır.	

Bu durum öğrencilerin bir tarihçinin çalışma ve yazma sürecini anlamasını ve kendisinin de bu şekilde çalışmalar yapmasını sağlayacağı için son derece önemlidir. Böylece öğrenci 10. 11. ve 12. sınıf tarih derslerinde de öğrendiklerini uygulayabilecek, özellikle yazma etkinliklerine aktif bir biçimde katılma konusunda daha cesur olabilecektir.

9. sınıf tarih dersi programında diğer ünitelerde yer alan kazanımlarla ilgili olarak öğrencilerin yazma becerilerini kullanacakları etkinlikler ise şu şekildedir:

2. ÜNİTE: UYGARLIĞIN DOĞUŞU VE İLK UYGARLIKLAR

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
4. Anadolu’da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarıyla etkileşimini açıklar.	Uygarlıklar Merkezi Anadolu: Türkiye’deki antik kentleri gösteren turizm amaçlı harita ve broşür hazırlanır.
6. Roma Uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	Roma’da Yaşam: Romalıların günlük yaşamlarıyla ilgili bir metin yazılır.

3. ÜNİTE: İLK TÜRK DEVLETLERİ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
8. Orta Asya ve Avrupa’da kurulan diğer Türk devlet ve topluluklarını tanır.	Orta Asya ve Avrupa’da Türkler: Orta Asya ve Avrupa’da kurulan devletler ile ilgili bilgi kartları hazırlanır.

4. ÜNİTE: İSLAM TARİHİ VE UYGARLIĞI(13. YÜZYILA KADAR)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
3. Dört Halife Dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir.	Hız. Ömer'in Adaleti: Hız. Ömer dönemindeki uygulamalardan yola çıkarak dönemin adalet sistemiyle ilgili bir metin hazırlanır
6. Abbasi Devleti Dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir.	Harun Reşid: Harun Reşid'in hayatı ile ilgili biyografi çalışması yapılır.

5. ÜNİTE: TÜRK- İSLAM DEVLETLERİ (10.-13. YÜZYILLAR)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
2. Karahanlı Devleti Dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir.	Türk-İslam Bilginleri: Kaşgarlı Mahmut ve Yusuf Has Hacip gibi şahsiyetler ile ilgili yetiştikleri ortamlar da dikkate alınarak biyografi çalışması yapılır.
3. Gazneli Devleti Dönemindeki siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir.	Gazneli Mahmut ve Gazneli Devleti: Gazneli Mahmut'un dilinden kendi döneminin faaliyetlerini anlatan bir metin yazılır.
7. Büyük Selçuklu Devleti Dönemi eserlerinden yararlanarak bilim, sanat ve kültüre verilen önemi değerlendirir.	Nizamiye Medresesinde Bir Gün: Nizamiye Medreselerinde bir günün nasıl geçtiğine dair bir hikâye yazılır.

6. ÜNİTE: TÜRKİYE TARİHİ (11-13. YÜZYIL)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
3. Haçlı Seferlerinin sebep ve sonuçlarını Türk ve dünya tarihi açısından değerlendirir.	Paylaşılmayan Şehir Kudüs: Haçlı seferlerine katılan bir Müslüman ve Hıristiyan askerin bakış açısından yola çıkarak Haçlı seferlerinin sebep ve sonuçlarıyla ilgili bir metin hazırlanır.

4. Türkiye Selçuklularının siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerini; Anadolu'nun Türk yurdu olması açısından değerlendirir.	Anadolu'da İpek Yolunun Durakları: Türkiye Selçuklu Devletinde bir tüccarın yolculuğu öyküleştirilerek anlatılır.

9. sınıf tarih dersi programında yer alan yazma etkinliklerinin sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Tasarlanan etkinliklerinde kapsamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kazanımlardan beklenen hedeflere ulaştıracak daha faydalı etkinlikler tasarlanmalıdır. Örneğin, öğrencilerin Roma Uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar kazanımına edinmeleri için öğrencilerin düşgücünü kullanarak kendilerini Roma Uygarlığında yaşayan biri gibi düşünmeleri ve günlük yazmaları istenebilir. Bu etkinlikte öğrenci geçmişe o dönemde yaşayan insanların penceresinden bakabilecek ve o dönemde yaşamış bir kişinin bakış açısından dönemin ekonomik, sosyal ve siyasi faaliyetlerini yansıtabilecektir. Öğrencinin bunu yapabilmesi için tarihsel bilgiye sahip olması gerekir. Öğrenciye bu bilgi ders kitabında verilmiştir.

Ortaöğretim **10. Sınıf Tarih** Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlara yönelik yazma becerisi ile ilgili olarak belirlenen etkinlik örnekleri ise şunlardır:

1. ÜNİTE: BEYLİKTEN DEVLETE (1300-1453)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
5. Ankara Savaşı'nın Türk dünyasına etkilerini kavrar.	Çubuk Ovasında iki hükümdar: Ankara savaşının Osmanlı ve Timur devletleri açısından sebep ve sonuçlarını Timur ve Yıldırım Bayezit'in dilinden anlatan bir metin yazılır. Metinler farklı bakış açılarını yansıtmaları yönünden incelenir.

2.ÜNİTE: DÜNYA GÜCÜ: OSMANLI DEVLETİ (1453- 1600)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
Bu ünite ile öğrenciler; 1. İstanbul'un fethinin sebeplerini, fetih sürecini ve fethin sonuçlarını kavrar.	Fethe bir gün kala: II Mehmet'in dilinden fetih öncesi ve sonrası yapılan çalışmaları, fetih gününü ve İstanbul'a girişini anlatan metin yazılır. Fethin yankıları: Bizans imparatoru ve Avrupalı liderlerin dilinden İstanbul'un fethiyle ilgili metin yazılır.
2. II. Mehmet (Fatih) Döneminin siyasi ve askeri faaliyetlerini açıklar.	Fatih Sultan Mehmet: II. Mehmet ile ilgili biyografi çalışması yapılır.
5. Osmanlı eğitim sisteminin temel özelliklerini ve işleyişini kavrar.	Sahn-ı Seman'da Bir Gün: Külliye örneğinden yararlanılarak Osmanlıdaki eğitim ortamları, öğrenciler, eğitim verenler, dersler, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarıyla ilgili bir metin yazılır.
8. I. Selim (Yavuz) döneminde Osmanlı Devleti, Safevi ve Memluk devletleri arasındaki askeri ve siyasi ilişkileri açıklar.	İkinci Güneşi: Yavuz Sultan Selim'le ilgili biyografi çalışması yapılır.
10. XV- XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nin toplum yapısını analiz eder.	Mahallede Günlük Yaşam: döneme ait minyatürler, gravürler, tarihi metinler vb. yararlanılarak bir Osmanlı mahallesinde çocuk, kadın ve esnaf gözüyle bir günü anlatan metin yazılır.
12. I. Süleyman (Kanuni) Dönemi siyasi ve askeri faaliyetlerinin Osmanlı Devleti'nin dünya gücü olmasına etkisini değerlendirir.	Muhteşem Süleyman: Kanuni Sultan Süleyman ile ilgili biyografi çalışması yapılır.
14. Osmanlı Devleti'nde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri, çağdaşı Avrupa devletlerinin bu alandaki gelişmeleriyle karşılaştırır.	Bilimin Işığında: Takiyüddin, Piri Reis, Şerafettin Sabuncuoğlu vb. bilim insanlarının hayatları, eserleri ve bilim dünyasına katkıları araştırılarak "Osmanlı Bilim Dünyası" konulu duvar gazetesi hazırlanır.
16. Reform hareketinin sebeplerini ve etkilerini kavrar.	Reform hareketi: reform hareketinin sebeplerini, Martin Luther'in faaliyetlerini, hareketin yayılışını; sonuçlarını ve Osmanlı Devleti'ne etkisini anlatan bir metin yazılır.

2. ÜNİTE: DİPLOMASİ VE DEĞİŞİM (XVIII. YÜZYIL)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
8. III. Selim Dönemi siyasi gelişmeleri ve Islahat hareketlerini kavrar.	Suz-î Dilara Makamı: III. Selim'in aldığı eğitim ve sanatçı yönü ile ilgili biyografi çalışması yapılır. Sefaretnameler: öğrencilerden, kendilerini Avrupa'ya giden elçilerden birinin yerine koymaları ve sultana sunulmak üzere bir sefaretname (rapor) hazırlamaları istenir. Öğrencilerin raporlarında değindikleri konular ve bu konuları seçme nedenleri üzerinde tartışmaları sağlanır.

3. ÜNİTE: EN UZUN YÜZYIL (1800–1922)

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
9. Islahat Fermanı'nın Osmanlı siyasi, sosyal ve kültürel hayatına etkisini kavrar.	Tanzimat Paşaları: Ali ve Fuat paşalar hakkında biyografi çalışması yapılır.
10. I. Meşrutiyet Dönemini Osmanlı Devleti'nin demokratikleşme süreci açısından değerlendirir.	Zanaatkar Padişah: II. Abdülhamit hakkında bir biyografi çalışması yapılır.
15. Osmanlı kültür, sanat ve mimari anlayışını kavrar.	Ahmet Cevdet Paşa: Ahmet Cevdet Paşa'nın eserleri ve Türk kültürüne katkılarıyla ilgili bir biyografi çalışması yapılır.

Ortaöğretim 10. sınıf Tarih dersi programında yazma becerisi ile ilgili olarak yer verilen etkinlikler incelendiğinde toplam 15 yazma etkinliğinin bulunduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin 8 tanesi biyografi yazma etkinliğidir (Yavuz Sultan Selimle ilgili biyografi çalışması yapılır, Kanuni Sultan Süleyman ile ilgili biyografi çalışması yapılır gibi). 4'ü anlatı, 3'ü ise neden ve sonuç ilişkisine dayalı metin yazmayı gerektiren açıklayıcı anlatım biçimindedir. Öğrencilerin tartışmacı söylem biçimini kullanarak metin yazmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmemiştir. 2. Ünite de “*döneme ait minyatürler, gravürler, tarihi metinler vb. yararlanılarak bir Osmanlı mahallesinde çocuk, kadın ve esnaf gözüyle bir günü anlatan metin yazılır*” etkinliğinde öğrencilerin farklı bakış açılarından tarihsel metin yazmaları istenmiştir. Ancak bu etkinlik çerçevesinde yazılacak olan metinde betimleyici olacaktır. 10. Sınıf tarih

programının içeriğine uygun olarak öğrencilere sözleşme veya ayrıcalık tanıma ile ilgili bir metin yazma, mektup yazma etkinliklerine yer verilebilirdi.

Ortaöğretim **11. Sınıf** Tarih Dersi Öğretim Programında yazma becerisinin kullanıldığı kazanımlar ve etkinlik örnekleri şunlardır:

I. ÜNİTE: TÜRKLERDE DEVLET TEŞKİLATI

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
4. İslamiyetin kabulü ile Türk devletlerinde yönetim anlayışındaki değişimi analiz eder.	Yöneticilere Altın Öğütler: Kutadgu Bilig, Siyasetname, Pendname gibi eserlerden yararlanarak devlet yöneticilerinde aranan özelliklere ilişkin bir metin yazılır.
6. Tanzimatla birlikte Osmanlı devlet teşkilatındaki değişimi kavrar.	Vaka-i Hayriye: Bir yeniçerinin dilinden Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasına ilişkin metin yazılır.
8. Cumhuriyetin ilanı ile devlet teşkilatındaki değişimi kavrar.	Yeni Devlet Yeni Yönetim: Cumhuriyetin ilanı ile yönetim alanında meydana gelen değişim hakkında kompozisyon yazılır.

2. ÜNİTE: TÜRKLERDE TOPLUM YAPISI

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
4. Tanzimat'tan sonra Osmanlı toplumunda meydana gelen değişimi analiz eder.	Kadınların Anlattıkları: Tanzimat sonrası Osmanlı toplumunda meydana gelen değişim İstanbul'da, Balkanlarda, Anadolu'da köy veya şehirde yaşayan bir kadının dilinden yazılır.
5. Cumhuriyet Dönemi Türk toplum yapısının temel özelliklerini açıklar.	"Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir.": Atatürk'ün özdeyişinden hareketle kompozisyon yazılır

3. ÜNİTE: TÜRKLERDE HUKUK

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
4. Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Döneminde hukuk alanındaki değişimi kavrar.	Ahmet Cevdet Paşa: Ahmet Cevdet Paşa ile ilgili biyografi çalışması yapılır.
5. Cumhuriyet Dönemi Türk toplum yapısının temel özelliklerini açıklar.	"Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir." Atatürk'ün özdeyişinden hareketle kompozisyon yazılır

4. ÜNİTE: TÜRKLERDE EKONOMİ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
1. İlk Türk devletlerindeki ekonomik yapıyı kavrar.	Kervanlar Kervancılar: Türk devletlerinin ticaret yaptıkları devletler, ithal ve ihraç edilen maddeler ile ilgili tablo hazırlanır
2. Türk-İslam devletlerindeki ekonomik yapıyı değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	Konar Göçerler, Köylüler, Şehirliler: Bir şehirlinin, köylünün ve konargöçerin dilinden toplumda üstlendikleri ekonomik rollerle ilgili metin yazılır. Bir Tüccarın Not Defteri: Bir tüccarın dilinden Sultan Han'ında geçirilen bir günü anlatan bir metin yazılır.
5. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ekonomi anlayışını kavrar.	Atatürk ve Ekonomi: Atatürk'ün sözlerinden hareketle milli ekonomi anlayışı ile ilgili kompozisyon yazılır.

5. ÜNİTE: TÜRKLERDE EĞİTİM

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
3. Osmanlı Devleti'ndeki eğitim sistemini kavrar.	Ali Kuşçu: Ali Kuşçu hakkında biyografi çalışması yapılır.
4. Tanzimat'tan sonra Osmanlı eğitim sisteminde meydana gelen gelişmeleri değerlendirir.	Bir Öğretmenin/Öğrencinin Günlüğü: Tanzimat'tan önce sıbyan mektebinde okumuş bir ebeveynin kendi eğitimi ile çocuğunun eğitimini karşılaştıran bir metin yazılır. Selim Sabit Efendi: Dönemin eğitime hizmet etmiş önemli isimleri hakkında biyografi çalışması yapılır.
5. Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışının temel özelliklerini kavrar	Başöğretmen Atatürk: "Başöğretmen" sıfatı ile Atatürk'ün başlattığı okuma-yazma seferberliğinin halk üzerinde bıraktığı tesir hakkında bir metin yazılır.

6. ÜNİTE: TÜRKLERDE SANAT

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
4. Osmanlı sanatının genel özelliklerini değerlendirir.	Kaplumbağa Terbiyecisi: Osman Hamdi Bey ile ilgili biyografi çalışması yapılarak Osman Hamdi Bey'in eserlerinden örnekler sunulur.
5. Cumhuriyet Döneminde Türk sanat anlayışında meydana gelen değişimi kavrar.	Mimar Kemalettin: Mimar Kemalettin Bey ile ilgili biyografi çalışması yapılır.

11. Sınıf Tarih programında yer verilen yazma etkinlikleri incelediğinde daha çok biyografi yazımına yer verildiği görülmektedir. Diğer etkinliklerde yararatacı yazma etkinlikleri çerçevesinde tasarlanmıştır. Öğrencinin konu ile ilgili düşüncelerini yansıtabileceği yazma etkinliklerine pek fazla yer verilmemiştir.

Ortaöğretim **12. sınıf** Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programında da öğrencilere metin yazdırma etkinliklerine yer verilmiştir. Ortaöğretim 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlara yönelik yazma becerisi ile ilgili olan etkinlik örnekleri ise şu şekildedir:

1. ÜNİTE: 20. YÜZYIL BAŞLARINDA DÜNYA

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
2. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)'nin kurulması ve sonrasında Orta Asya'daki Türk toplulukları ile ilgili gelişmeleri kavrar.	Tarih Yapan ve Yazan: Zeki Velidi Togan hakkında biyografi çalışması yapılır.
7. İki savaş Arası dönemde dünyada meydana gelen bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişmeleri kavrar.	Albert Einstein: Dönemin bilim insanları sanatçıları hakkında biyografi çalışması yapılır.

2. ÜNİTE: II. DÜNYA SAVAŞI

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
2. İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması ve yayılması ile ilgili gelişmeleri kavrar.	Savaşın Aktörleri: İkinci Dünya Savaşının liderleri ile ilgili biyografi çalışması yapılır.
4. İkinci Dünya Savaşı'nın ekonomik ve toplumsal sonuçlarını değerlendirir.	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi: Beyannamenin ortaya çıkış sebepleri ve insanlığa getirdiği değerler hakkında afiş çalışması yapılır.
6. İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'de meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri kavrar.	İsmet İnönü: İsmet İnönü ile ilgili biyografi çalışması yapılır.

3. ÜNİTE: SOĞUK SAVAŞ DÖNEMİ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
6. Klasik sömürgecilik anlayışındaki değişimin sonuçlarını açıklar.	Sessiz Direniş: Mahatma Gandhi hakkında biyografi çalışması yapılır. Muhammed Ali Cinnah: Pakistan'ın bağımsızlık lideri hakkında biyografi çalışması yapılır.
7. Soğuk Savaş Döneminde Türk dış politikasının esaslarını açıklar.	Kore Gazisi: Kore Savaşı gazileriyle sözlü tarih çalışması yapılır.
8. Soğuk Savaş Döneminde Türkiye'de	Adnan Menderes: Adnan Menderes ile

meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri kavrar.	ilgili biyografi çalışması yapılır.

4. ÜNİTE: YUMUŞAMA DÖNEMİ VE SONRASI

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
8. Türk Dış politikasındaki gelişmeleri açıklar.	Yeni Türk Devleti: Rauf Denktaş ile ilgili biyografi çalışması yapılır.
9. Türkiye’de meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri kavrar.	Almanya’da Türk İşçiler: sözlü tarih çalışması yapılır

5. ÜNİTE: KÜRESELLEŞEN DÜNYA

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
1. SSCB’deki politika değişikliği ve Doğu Bloku’nun dağılmasını dünya tarihi açısından değerlendirir.	Gorbaçov: Mihail Gorbaçov hakkında biyografi çalışması yapılır.
8. Türk Dış politikasındaki gelişmeleri kavrar.	Bitmeyen Göç: Bulgaristan’dan Türkiye’ye göçler konulu sözlü tarih ve aile tarihi çalışması yapılır.
9. Türkiye’de meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri kavrar.	Eğitim Alanında Yapılanlar: Türkiye’de eğitim alanında yapılan çalışmaları anlatan bir gazete haberi hazırlanır. Ödüllerle Türkiye: Bilim, sanat, edebiyat, sinema ve spor alanlarındaki başarılarımızı gösteren afiş çalışması yapılır.

Ortaöğretim 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programında yer verilen etkinliklerde biyografi çalışmasının yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerini kullanabilecekleri sözlü tarih, aile tarihi gibi etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca gazete haberi hazırlama, afiş çalışması yapma gibi etkinliklere de yer verilmiştir.

Ayrıca Liselerde “Dil ve Anlatım” dersleri de öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmaları içermektedir. İşte burada disiplinler arası ilişkiler etkin rol oynamaktadır. Öğrenci Dil ve Anlatım dersindeki bilgilerini tarih dersinde de kullanmalıdır. Yenilenen Tarih Dersleri Öğretim programlarında yer alan “Ölçme ve Değerlendirme” kısmında temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yorum yapma, takım çalışması, problem çözme, öz yönetim, bağımsız çalışma, araştırma yapma, empati kurma, analitik düşünme vb. bilgi, beceri, yetenek ve tutumların öğrencilere kazandırılmasının bir gereklilik olduğu ve öğretim

programlarındaki değişimlerin, bu tür bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığı ve ne oranda kazanıldığının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış vb. madde türlerinden oluşan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra, öğrencilerin bu tür kazanımlara sahip olup olmadıklarına ilişkin doğrudan gözlem yapma imkanı sağlayan performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılmasını zorunlu kıldığını belirtilmiştir. Ayrıca, programlarda şu ifadeler yer verilmiştir:

“Performansa dayalı değerlendirmede, öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve tutumları gerçek yaşamdakine benzer bir durumda ya da ortamda kullanıp kullanamayacağının tespit edilmesi ve gelişimi hakkında öğrenciye geri bildirim verilmesi esastır. Bir öğrencinin tarihi araştırma süreçlerine ilişkin çoktan seçmeli bir testte başarılı olması; kendisinden tarihle ilgili bir konuda araştırma yapması istendiğinde de başarılı olacağı ya da bildiği varsayılan bu süreçleri doğru bir şekilde kullanabileceği anlamına gelmemektedir. Öğrencinin tarihi bir konuda araştırma yapıp yapamayacağını doğrudan gözlemleyebilmenin en etkin yolu öğrenciye araştırma yaptırmaktır.”

Yenilen programlarda bu konu ile ilgili “Ancak unutulmamalıdır ki, performansa dayalı değerlendirme yaklaşımının kullanılması geleneksel değerlendirme yaklaşımının, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin gelişim ve ilerlemesinin en iyi şekilde değerlendirilebilmesi, her iki yaklaşımın (performansa dayalı ve geleneksel) birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür” şeklinde bir uyarıda bulunulmuştur:

Yenilenen Tarih Dersleri Öğretim programlarında, performansa dayalı değerlendirme; Performans görevleri ve değerlendirme araçları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Performans görevlerine verilen örnekler arasında **yazılı görevler** (araştırma raporu, makale, kompozisyon, açık uçlu soruları cevaplama, projeler vb.) olarak sıralanmıştır. Performans görevleri öğrencilerin belirli bilgi ve becerileri gösterme ve uygulama yeteneklerini değerlendirmede kullanılır. Ayrıca programda tüm bu etkinliklerin ya da uygulamaların ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılabilmesi için ya da not verme amaçlı kullanılabilmesi için mutlaka önceden hazırlanan belirli ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiği ve ölçütlerin değerlendirme öncesinde öğrencilerle paylaşılması, değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi için de

öğrencilerin performansları hakkında onlara geri bildirim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında değerlendirme yaparken kullanılabilecek araçlar şu şekilde sunulmuştur:

Değerlendirme Araçları:

1- Not Alma (Anekdotal Kayıtlar): Öğretmenin dersin işlenişi ya da bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin performanslarına ilişkin gözlemleri kaydetmesidir. Bu kayıtlar not verme amaçlı değil, gözlemleri kaydetmek için kullanılmalıdır.

2- Kontrol listeleri

Ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında öğrencilerin performans ödevlerini değerlendirmek için kontrol listelerinin hazırlanması önerilmiştir. Kontrol listelerinin dersin işlenişi ya da etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında doldurulmasının yararlı olacağı not verme amaçlı değil gözlemlerin kaydı için kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında yer alan öğrenci performans ödevlerini değerlendirmede kullanılabilecek olan Kontrol Listesi ve Derecelendirme Ölçeği şu şekildedir:

Aşağıdaki kontrol listesi, öğrencinin tarihî bir konuda araştırma yaparken göstermiş olduğu performansa ilişkin gözlemlerin kaydedilmesi için hazırlanmıştır. Mevcut ölçütleri okuduktan sonra, bunların öğrenci tarafından sergilendiğini düşünüyorsanız “Evet”, düşünmüyorsanız “Hayır” sütununa X işareti koyunuz. Öğrencinin performansına ilişkin diğer düşüncelerinizi

Ölçütler	Evet	Hayır	Yorum
Araştırma Süreci			
1. Araştırmaya başlamadan önce uygun bir araştırma planı hazırlandı.			
2. Araştırma için verilen süreyi etkili bir şekilde kullandı			
3. Konuya ilişkin doğru kaynaklar topladı.			
4.İhtiyaç duyduğu durumlarda başkalarından yardım istedi.			
5. Araştırma raporunu zamanında teslim etti.			
6.			
7.			
Araştırma Raporu			
1. Konuya ilişkin kavramları doğru ve yerinde kullandı.			
2. Kaynaklardan elde ettiği bilgileri doğru şekilde kullandı.			
3. Kendi yorumlarını kattı.			
4. Yapmış olduğu yorumları tarihi kanıtlarla destekledi.			
5. Dil bilgisi ve yazım kurallarını doğru şekilde kullandı.			
6.			

3- Derecelendirme Ölçeği

Derecelendirme ölçekleri, öğrencinin çalışma sırasında istenilen bilgi, beceri, işlem ya da tutumları ne oranda kazandığını tespit etmek için kullanılan araçlardır.

Aşağıdaki derecelendirme ölçeği örneği öğrencinin tarihi bir konuda araştırma yaparken göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Mevcut ölçütleri okuduktan sonra, bunların öğrenci tarafından ne oranda sergilendiğini düşünüyorsanız ilgili sütuna X işareti koyunuz.
5- Çok iyi 4- İyi 3- Orta 2- Kötü 1- Yetersiz

Ölçütler	5	4	3	2	1
Araştırma Süreci					
1. Araştırmaya başlamadan önce uygun bir araştırma planı hazırlandı.					
2. Araştırma için verilen süreyi etkili bir şekilde kullandı					
3. Konuya ilişkin doğru kaynaklar topladı.					
4. İhtiyaç duyduğu durumlarda başkalarından yardım istedi.					
5. Araştırma raporunu zamanında teslim etti.					
6.					
7.					
Araştırma Raporu					
1. Konuya ilişkin kavramları doğru ve yerinde kullandı.					
2. Kaynaklardan elde ettiği bilgileri doğru şekilde kullandı.					
3. Kendi yorumlarını kattı.					
4. Yapmış olduğu yorumları tarihi kanıtlarla destekledi.					
5. Dil bilgisi ve yazım kurallarını doğru şekilde kullandı.					
6.					

Ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında puanlamanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir.

4- Dereceli Puanlama Anahtarı

Ayrıca Ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında “Ölçme ve Değerlendirme” kısmında öğrencilerin tarihi bir konuda araştırma yaparken göstermiş oldukları performansı değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı örnek olarak sunulmuştur. Programlarda bir uyarıda da bulunularak, formda yer alan ölçütlerin örnek olduğu, ölçütlerin içeriği ve sayısı, sınıfın koşulları, öğrenci seviyesi, etkinlik içeriği, dersin işlenişi, öğretmenin beklentileri göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılabilirliği vurgulanmıştır. Programda öğrencinin tarihi bir konuda araştırma yaparken göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı örneği hazırlanmıştır.

Yenilenen Ortaöğretim 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf tarih dersi öğretim programları ile 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı derslerde kullanılabilecek performans görevi örnekleri ile kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerden yazma çalışmaları ile ilgili olanlar şu şekildedir:

- Tarihi terminolojiyi doğru ve yerinde kullanma
- Farklı ve çok sayıda tarihi kaynağa ulaşma, kaynakları kullanma ve analiz etme
- Tarihi konular hakkında sorular sorma ve soruları cevaplama
- Tarihi empati kurma
- Tarihi süreç içinde ve süreçler (geçmiş, bugün, gelecek) arasında bağlantılar kurma
- Geçmişteki insanlar, olaylar, durumlar, toplumlar, dönemler, tarihler, fikirler, inançlar, hareketler ve değişimler hakkındaki bilgileri kavrama ve kullanma
- Tarihi olayların, inanışların, tutumların, süreçlerin ve durumların karakteristik özelliklerini kavrama
- Tarihi yorumları analiz etme ve açıklama
- Tarihi verileri elde etme ve kullanma
- Yorumlarını tarihi kanıtlarla destekleme
- Yaratıcı düşünme
- Hipotez oluşturma ve test etme, düşüncelerini geliştirmek için sorular sorma, kendi ve başkalarının yaklaşımını sorgulama, alternatif çözümler üretme
- Takım çalışması
- Sebep-sonuç ilişkisi kurma
- Kronolojik düşünme
- Araştırma yapma

Yenilenen Ortaöğretim 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf tarih dersi öğretim programları ile 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı derslerde kullanılabilecek performans görevi örnekleri içerisinde yer alan “yazılı görevler” ile ilgili “Öğretmen tarafından öğrencinin ilerlemesi, öğrencilerin plan yapma organize etme ve üretme becerileri hakkında bilgi veren yazılı ürünlerin toplanmasıdır. Bu çalışmalar bireysel ya da grup çalışması şeklinde olabilir. Yazılı raporlar sunularla birleştirilebilir ya da ayrı olarak değerlendirilebilir. Bu içerik, beceri gelişimi, göreve karşı öğrencilerin tutumunun yanı sıra yazılı materyalin oluşturulması sırasındaki öğrenme süreçlerini değerlendirmek” şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca

“Proje görevi” de “farklı bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek yazılı performans görevlerindendir. Öğrenciler bir yıl içinde istedikleri ders ya da derslerden proje hazırlayabilirler. Projeler mümkün olduğunca fazla sayıda bilgi ve beceriyi işe koşmayı gerektirecek şekilde tasarlanmalıdır. Sadece ürün olarak değil, projenin bazı kısımları sınıfta yaptırılarak süreç olarak da değerlendirilmeleri daha yararlı olacaktır. Projeler sunum, dergi, makale yazma vb. performans görevleri ile birleştirilerek de kullanılabilir.” şeklinde açıklanmıştır. Yine “Öğrenci Ürün Dosyası” içerisinde öğrencilerin yazılı çalışmalarının ürün dosyasında yer alması programlarda öğrencilerin yazma çalışmalarına yer verildiğini göstermektedir.

Ayrıca Liselerde “Dil ve Anlatım” dersleri de öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmaları içermektedir. İşte burada disiplinler arası ilişkiler etkin rol oynamaktadır. Öğrenci Dil ve Anlatım dersindeki bilgilerini tarih dersinde de kullanmalıdır.

“Dil ve Anlatım” Programında Genel Amaçlar arasında bulunan şu maddeler tarih dersinde öğrencilerin yazma becerilerini etkin kullanmasında faydalı olacaktır.

1. Anlatım türlerinin özelliklerini kavratmak
2. Her anlatım türünde yazma becerisi kazandırmak
3. Metin türlerinin özelliklerini kavratmak
4. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermelerini sağlamak

Onuncu sınıf “Dil ve Anlatım” programı üç üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler anlatım türleri ve kelime çeşitleriyle ilgilidir. Birinci ünite; diğer derslerde yararlanılması düşünülerek “Sunum”, “Tartışma” ve “Panel” konuları ele alınmıştır. İkinci ünite “Anlatım ve Özellikleri” adını taşımaktadır. Bu ünite; “Anlatıma Hazırlık”, “Anlatımda Tema ve Konu”, “Anlatımda Sınırlandırma”, “Anlatımın ve Anlatıcının Amacı”, “Anlatımda Anlatıcının Tavrı”, “Anlatımın Özellikleri”, “Anlatımın Oluşumu” ve “Anlatım Türlerinin Sınıflandırılması” başlıkları altında öğrencilere anlatımla ilgili bilinç kazandırma, anlatımda nelerin nasıl etkili olduğunu seçilmiş metinlerden hareketle sezdirilmesi amaçlanmıştır. Sözlü ve yazılı anlatımda ele alınan temanın, belirlenen amaca uygun olarak sınırlandırılması gerektiği belirtilmiş; anlatımda tavrın önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, metin parçalarının dil bilgisi ve anlamla ilgili hususlarla birleştiği gösterilmiş; bunları, öğrencilerin metinler üzerinde

somut olarak görmeleri hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin, dil ve anlatım birliklerinin nasıl birleştiğini beceri düzeyinde özümsemeleri amaçlanmış ve ses, kelime, cümle ve paragrafla metnin nasıl düzenlendiği gösterilmiştir. Öğrencilerin okuyarak özelliklerini belirledikleri yazılar aracılığıyla bir metni açık, akıcı, duru ve yalın kılan hususları görme, anlama imkânı bulmaları; bunların belirtilen başlıklarla ilgili olarak sıralanan kazanım, etkinlik ve açıklamalar aracılığıyla beceriye dönüştürülmeleri amaçlanmıştır. Bu üniteye ayrıca anlatım türleri gruplandırılmıştır. Bunların edebî türler veya metin türleri olarak bilinen yazıları oluşturan birimler olduğu belirtilmiştir. Böylece metinlerin farklı anlatım türlerinin bir tema etrafında birleştirilmesi sonucu oluştuğu gösterilmiştir.

Üçüncü Ünitenin konusu “Anlatım Türleri”dir. Bu üniteye aşağıdaki konular yer almaktadır.

1. “Öyküleyici (Hikâye Edici) Anlatım,
2. “Betimleyici (Tasvir edici) Anlatım,
3. “Coşku ve Heyecana Bağlı Anlatım,
4. “Destansı Anlatım, Emredici Anlatım,
5. “Öğretici Anlatım-Açıklayıcı Anlatım-Tartışmacı Anlatım- Kanıtlayıcı Anlatım,
6. “Düşsel Anlatım, Gelecekte Söz Eden Anlatım,

Yazı yazmak veya metinleri çözümlemek için bu anlatım türlerinin özelliklerini ve kullanıldıkları yerde yüklendikleri işlevleri bilmek gerekir.

On birinci sınıf “Dil ve Anlatım” dersi ise üç üniteye ayrılmıştır. Birinci ünite; “Metinlerin Sınıflandırılması” adını taşımaktadır. İkinci üniteye; öğretici metin türleri ele alınmıştır. Bunlar mektup, günlük (günce), anı (hatıra), biyografi (hayat hikâyesi), otobiyografi, gezi (seyahat), sohbet (söyleşi), haber yazısı, fıkra, deneme, makale, eleştiri (tenkit) şeklinde sıralanmıştır. Üçüncü üniteye; sözlü anlatıma ait röportaj, mülakat ve söyleve (hitabet, nutuk) yer verilmiştir. Her üniteye önce sözü edilen türden seçilmiş örnek metinler okunur ve dinlenir. Metin işlenişinin sonunda öğrencilerin üzerinde durulan türle ilgili yazı hazırlamaları istenir.

Özetle öğrenciler lisede aldıkları Dil ve Anlatım dersi ile tarih derslerinde kullanabilecekleri anlatım biçimlerini, metin türlerini öğrenmektedirler. Dolayısıyla

öğrenciler tarih derslerinde yazma becerilerini kullanarak Dil ve Anlatım dersinde öğrendikleri bilgilerini pratik etme fırsatı bulacaklardır.

İlgili Araştırmalar

Monte-Sano (2006), tarafından yapılan doktora çalışmasında, öğrencilerin tarihsel yazılarını oluştururken kanıt kullanmayı nasıl öğrendikleri ve bunu öğrenirken öğretmenlerin öğrencilere nasıl yardımcı olduğu üzerinde durulmuştur. Araştırmada öntest ve sontestde öğrencilerden metin yazmaları istenmiştir. Bu iki test konu ve soru açısından farklı olmasına rağmen test biçimi ve cevaplama açısından benzerdir. Araştırma 3 öğretmenin sınıfında yürütülmüştür. Öntest ve sontest arasında öğrencilerin kanıt kullanarak çok çeşitli metin yazmaları sağlanmış, öğretmenler tarafından geri bildirim verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları yazma etkinliklerinin ve verdikleri geri bildirimin niteliğinin öğrencilerin kanıt temelli metin yazmalarını etkilediği sonucu elde edilmiştir. Yani kanıt temelli tarihsel metin yazmak için, sadece yazma etkinliğine yer vermek yeterli değildir.

De Oliveira (2006) tarafından yapılan doktora araştırmasında, 8. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinden toplanan tarihsel metinler dilbilgisel özellikleri açısından incelenmiştir. Ayrıca 44 tarih öğretmenine anket yapılarak tarih derslerinde yazma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Özellikle öğrencilerin metinleri tem-rem ilerlemesi, detaylandırma (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) açısından ele alınmış, örnek metinler cümle cümle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 11. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine nazaran daha kapsamlı metinler yazdıkları sonucu elde edilmiştir.

Sundberg (2006) tarafından yapılan çalışmada 2003 Bahar ve 2005 Bahar dönemi arasında Amerika Birleşik Devletleri tarihi dersinde deney grubu öğrencileri bütün sınavlarda metin yazmışlardır. Kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir metin yazdırılmamıştır. Metin yazmanın tarihsel materyali öğrenme üzerine etkisini araştırmak için çoktan seçmeli ön ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınav için deneme sorularının yazılması, öğrencilerin tarihi öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wiley ve Voss (2000) tarafından yapılan çalışmada öğrenci metinleri; organizasyon, zaman ve nedensellik bağlaçları, cümle yapıları, doğru içerik ve tarihsel bilginin güncel çalışmalarla karşılaştırılması kriterleri açısından incelenmiştir. Öğrencilere çoklu kaynaklar verilerek bu kaynaklara dayalı olarak tartışmacı metin yazmaları, bir diğer gruba da tek bir kaynağa dayalı olarak anlatı türünde metin

yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda çoklu kaynaklardan tartışmacı metin yazan öğrencilerin daha iyi nedensel bağlar kurdukları, öğrencilerin kaynaklardaki cümleleri değiştirerek ifade ettikleri, daha iyi çıkarımda bulundukları, tek bir bakış açısından değil çoklu bakış açıları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nedensel bağlantı oranının tartışmacı durumda daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Wiley ve Voss (1999) tarafından yapılan çalışmanın amacı; tartışma yazılarının öğrencilerin iç içe geçmiş nedensel modelleri anlamalarına ve aynı zamanda çıkarım ve benzeşimleri göstererek, daha kavramsal bir anlayışa ulaşmalarına yardımcı olduğunu göstermektir. Bunun için iki deney yapılmış ve bu deneylerden ilkinde Pittsburg Üniversitesinden 64 öğrenci (41 bayan ve 23 erkek), ikincisine yine aynı üniversiteden 24 öğrenci (15 bayan ve 9 erkek) katılmıştır. İlk deneyde tartışma yazılarının, iç içe geçmiş nedensel modellere yardımcı olmada aynı zamanda çıkarım ve benzeşimleri göstererek, daha kavramsal bir anlayışa yardımcı olup olmadığı test edilirken ikinci deneyde, tartışma yazılarının, öyküsel yazılara karşı tek kaynağa bağlı olarak verilen bilgi ve makaleler arasında uyumsuzluk olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan çalışmada tartışma yazısı yazarlar, hikâye yazarlardan daha iyi şeyler üretmiştir. Daha önemlisi, tartışma yazısı yazar öğrenciler hikâye yazarlardan daha kavramsal ve nedensel anlayış sağlamışlardır. Bu arada hikâye ya da özet yazar öğrenciler, kitap bölümlerinde cümle tanımlamalarında gayet iyi olmakla beraber diğer iki görevde iyi bir performans sergileyememişlerdir.

Scott (2006), yaptığı çalışmada 9. sınıflardan iki grup seçerek her iki grubada “Niçin Hitler 1930 da çok popülerdi? sorusunu yöneltmiştir. Grup A’ya metin içerisinde kullanabilecekleri öğretmen tarafından hazırlanmış içerisinde Hitlerle ilgili bilgilerin olduğu sınıflama kartları ile birlikte bir takım gerçekçi bilgiler verilip, çok fazla detay hatırlamadan onların bir metin hazırlamaları sağlanmıştır. Grup B’ye ise yazmadan önce beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilerden bu soruya farklı cevaplar alınmış, soru hakkında tartışmak için zaman ayrılmış ve açıklayıcı anlatım ile bu soruyu nasıl cevaplayabilecekleri konusunda öğrencilere ipucu veren çalışma kağıdı (worksheet) dağıtılmıştır. Bu deneyin amacı öğrenci çalışmalarının gerçekçi yardımlarla örneğin sınıflama kartları ile metin problemlerini cevaplama sürecini anlamalarını geliştirme yaklaşımı ile onların düşüncelerini daha iyi bir şekilde sergileyip sergileyemeyeceklerini araştırmaktır. Ayrıca bu deneyde öğrencilerin bir derste nasıl düşündürüldüklerine bağlı olarak soruları cevaplarken farklı yolları kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıflama kartlarının

öğrencilerin metin yazmasında faydalı olduğu ancak zayıf öğrenciler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ve öğrenciyi öğretmene bağımlı hale getirdiği belirtilmiştir.

Susan De La Paz (2005), sınıf ortamında yaptığı deney ve kontrol gruplu deneysel çalışma ile ortaokul müfredat programında yer alan konu başlıkları altında deney grubuna 12 gün 10 günlük tartışma metni yazma öğretimi yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin daha uzun, daha ikna edici ve tarihsel olarak daha doğru metinler yazdığı gözlemlenmiştir.

Coffin (2004), yaptığı çalışmada okul tarih derslerinde yazılan metinlerdeki nedensellik ilkesi üzerinde durmuştur. Pek çok öğrencinin nedensel ilişkileri açıklamada zorlandıklarını belirten Coffin'e göre, tarihçiler, kişisel olmayan soyut yapılar tarihsel olayları ve ilişkilerin durumunu açıklarken, öğrenciler insanların arzu ettikleri ve istedikleri üzerine odaklanmaktadırlar. Öğrencilerin farklı tiplerdeki nedensel açıklamaları anlatırken dilbilgisi kurallarını ve kelimeleri başarılı bir şekilde nasıl uyguladıklarını görmek için dilsel analiz yapılması gerekmektedir. Özellikle yazar fonksiyonel dil temelli analiz ile anlatı ve analitik metinler arasında nasıl bir ayrım yapılabileceğini üzerinde durmaktadır.

Leinhardt (2000) yaptığı araştırmada Paul'un sınıfındaki öğrencilerden kendilerine verilen dökümanlardan elde ettikleri kanıtları ve sahip oldukları bilgileri kullanarak kısa bir metin yazmalarını istemiştir. Leinhardt araştırmasında Paul tarafından yazılan iki metni analiz etmiştir. Leinhardt'a göre; Paul'un ilk makalesi 5 paragraftan oluşan, zaman, yer ve nedensel ilişkilerin sıralandığı bir metindir. Nedensel yapılar (-mesine rağmen, her nasılsa, sonuçta, çünkü) nedensel ilişkilerin oluşturulmasına ve geçiş sağlayan (ilk olarak, ikinci olarak ve sonuç gibi) kelimeler metinde organizasyonun kurulmasını sağlamıştır. Ancak Paul genel mantıklı bir tartışma yapamamıştır. Leinhardt'ın raporuna göre; Paul'un ikinci metni beş büyük paragraftan oluşmaktadır. Bu metinde Paul metin yazma format bilgisi ile doküman içeriğini kombine edebilmiş, aynı zamanda daha önceki bilgileri ile metin yapısını daha iyi tamamlamış ve metni tarihsel kaynaklarla daha iyi desteklemiştir. Bağlaçların büyük ölçüde artırılmış olması, daha fazla nedensel ilişkiyi gösteren bağlantı kelimelerinin kullanılması Paul'un bu alanda da kendisini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca Paul'un dokümanlardan elde ettiği kanıtların hem içeriğini kullanması hem de onlardan bahsetmesi yine onun kendisini geliştirdiğini göstermektedir. Leinhardt'a göre; Paul'un gelişmesi hem onun çaba göstermesinden hem de öğretmenin ona verdiği sözlü geri bildirimden (feedback) kaynaklanmaktadır.

Hockman (2000), 9-11 yaş aralığındaki iki farklı sınıftan toplam 36 öğrenci üzerinde yürüttüğü altı haftalık çalışmada iki sınıfa 4 ünitenin işlenişi sırasında dönüşümlü olarak günlük yazma (journal writing) etkinliklerini ve çalışma kağıdını (worksheets) kullanmış ve her ünite sonunda öğrencilere ünite testi uygulamıştır. Araştırmanın sonunda günlük yazma aktivitelerini kullanan öğrenciler ile çalışma kağıdını kullanan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Young&Leinhardt (1998) tarafından yapılan çalışmada, İleri Düzey Birleşik Devletler Tarih sınıfında (Advanced Placement U.S. history class), doküman temelli sorular serisine cevap olarak yazılmış metinler incelenmiştir. İncelen bu metinlerde öğrencilerin birbirleriyle ilgisiz bilgi parçacıklarını listelemekten ve kanıtları sentezleyerek eşsiz bir yorumlama yapmaya kadar hareket ettikleri belirlenmiştir.

Rouet, Favart, Britt ve Perfetti (1997) tarafından yapılan araştırmada tarih ve psikolojide okuyan üniversite öğrencilerine çoklu dokümanlar verilerek, dokümanları güvenilirlik ve kullanılabilirlik açılarından değerlendirmeleri ve dokümanlara dayalı olarak tartışmalı bir konu hakkında kendi düşüncelerini gösteren metin yazmaları istenmiştir. Araştırmada şu üç soruya cevap aranmıştır: a- disiplin uzmanlarının (history expertise) çalışma stratejileri acemilerden yani psikoloji öğrencilerinden farklı mıdır? b- Disiplin uzmanları doküman bilgilerini değerlendirirken spesifik bilgiler mi kullanmaktadırlar? c- Disiplin uzmanları bir metin yazarken belirli bir yolu takip ederek mi doküman kullanmaktadırlar? Araştırma sonucunda çalışma parametrelerinde önemli bir farklılık görülmemiştir. Uzmanların ve acemilerin dokümanları değerlendirmelerinde ise benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Tartışmalı bir konu hakkında düşüncelerini ifade etme konusunda ise uzmanlar ve acemiler arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Tarih uzmanları “düşüncelerinizi ifade edin” ile kastedilenin bir problemin, iddianın, tartışmanın tanımlanması anlamına geldiğini bilmektedirler. Buna karşılık acemiler ise “düşüncelerinizi ifade edin” ile kastedilenin tartışmalı durum ile ilgili hangi düşüncenin doğru olduğuna karar vermeleri gerektiğini anlamışlardır.

Wiley ve Voss (1997) de yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kaynaklardan bilgileri nasıl seçtiklerinin ve metin yazarken onları nasıl kullandıklarının üzerinde durmuşlardır. Pittsburgh Üniversitesinde 96 öğrenci ile yapılan çalışmada bütün öğrenciler 1800-1850 arasındaki İrlanda hakkında bir harita; Kral George III, ve Daniel O’Connell’in biyografileri, büyük kıtlık; nüfusun genişliği ve ölüm oranına dayalı sayım verileri, 1800-1850 arasındaki göç gibi kaynakları da içeren 8 çeşitli kaynaktan

bilgi almışlardır. Her bir kaynaktan temel fikirlerin ayıklanması ile 70 temel fikir biriminden bir önem derecesi görevleri oluşturulmuştur. Sayfanın başında öğrencilere “Aşağıdaki noktalardan 1846–1850 arasında İrlanda nüfusundaki önemli değişiklikleri yaratması açısından ne kadar önemlidir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilere “1- Çok önemli değil” den 10- “Oldukça Önemli” şeklindeki 10 seçenek gösterilmiştir ve buna göre işaretlemeleri sağlanmıştır. Ayrıca kısa cevaplı 20 genel bilgi testi verilmiştir. Bu test “1450 civarında Gutenberg neyi icat etti?” “1900 Boxer İsyanı hangi ülkede oldu?” gibi soruları içermektedir. Katılımcılara 1800- 1850 İrlanda hakkında bilgiler içeren kaynaklar verilmiştir. Bilgileri okuma bittikten sonra öğrencilerin yarısından önce önem derecesi görevini ve daha sonrada yazma görevini yapacakları tipteki metin durumları diğer yarısından da önce önem derecesini belirleme görevinden önce metin yazmaları istenmiştir. Yazma görevi için şu yönerge verilmiştir: *“Tarihçiler, tarihi yazmak için gazete makaleleri, otobiyografiler, nüfus sayımları gibi hükümet dokümanı kaynaklar ile çalışırlar. Burada da 1800–1850 arasındaki İrlanda hakkında çok sayıda doküman vardır. Sizin göreviniz, tarihçi rolü üstlenerek 1846- 1850 yılları arasında İrlanda nüfusundaki önemli değişikliklere neyin sebep olduğu hakkında bir tarih geliştirmenizdir. Bu görev için 30 dakikaya sahipsiniz. Bu zamanın hepsini kullanmanız beklenmektedir.”* Öğrenciler yazma görevini ve önem derecesini belirledikten sonra kısaca yaş, cinsiyet, eğitim durumu, aldığı üniversite tarih derslerinin sayısı gibi bilgiler isteyen bir anketi de cevaplamışlardır.

Öğrencilere patates kıtlığı hakkında bilgi okumaları istenerek bir tipte metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilere metin yazarken hafızalarından değil, kaynakları kullanarak yazmalarına izin verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden metinde verilen her bir durumun önemini oranlamaları istenmiş ve metin yazmadan önce ya da metin yazdıktan sonra öğrenciler 70 durumu oranlamışlardır. Bu uygulama, eğer öğrenciler metinsel bilginin özel noktalarının önemini görürlerse daha iyi metin yazarlar hipotezine test etmek için yapılmıştır. Diğer bir hipoteze ise, metin kalitesi üzerinde parçaların önemini belirleme etkisi metin durumunu göre değişecektir. Tartışmacı metinde neyin önemli olduğunu belirleme nedensel bir modelin geliştirilmesini engelleyecektir. Anlatı ve tarih yazma bundan etkilenmeyecektir. Çünkü bu tip metin yazmalarında nedensel model geliştirilmemektedir. Ayrıca diğer bir hipoteze göre, anlatı ve tarih yazma durumunda öğrencilerin içerikten seçtikleri önemli bilgiler ile onlar hakkında yazdıkları ile öğrencilere verilen önem derecesi belirleme işinde yaptıkları benzer olacaktır.

Araştırmanın sonucunda öğrenci yazıları üç genel açıdan incelenmiştir; anlatılarının yapısı, anlatıları içerisindeki bilgilerin birleştirilmesi ve bilgilerin seçilmesi. Genel olarak, öğrenci anlatılarının analizi hem metin tipinin hem de önem belirleme zamanının öğrencilerin anlatılarının içeriğini özellikle nedensel ilişkileri birleştirmelerini, düzenlemelerini etkilediğini göstermiştir. Öğrenci yazılarının özel analizi şunları içermektedir: a)- anlatının yapısı ya da düzenlenmesi, b)- fikir birimlerinin bağlantısı, c)- Açıklama miktarı(nedensel bağlantıların sayısı), d)- Cümleler içerisindeki bilginin kaynağı (bilgi direk olarak ya da kendi kelimeleri ile kaynaklardan alınmış ya da tamamen roman bilgisi), e)- anlatının ayrıntıları (metin içerisinde bahsedilen fikir birimleri ne ölçüde öğrenci anlatısında yer almıştır, f)- bilgi içeriğinin önemi (Çok önemli olarak değerlendirilen bilgilerin metin içerisinde ne ölçüde yer aldığı).

Bu çalışma Voss ve Wiley'in daha önceki çalışmaları ile (Wiley&Voss, 1996) benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Yani bireyler tartışmacı yazmada anlatı ve tarih yazmaya göre daha fazla nedensel ilişki ve sunulan materyalin dönüşümlerini içermektedir. Yapılan bu çalışma, önem derecesi belirleme tartışmacı metin yazmada nedensel ilişki kurmayı engellemiştir. Yine bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler yazarken bilişsel etkinlik gerçekleştiriyorlar ve bilgi söylemekten (knowledge-telling) ziyade bilgiyi dönüştürme (knowledge- transforming) işlemini yapabilmektedirler. Özellikle tartışmacı yazma, anlatı ve tarih yazmaya göre daha fazla bilgi dönüşümünü sağlamaktadır. Bu, bir tartışma geliştirme, bilgilerin seçilmesini ve düzenlenmesini gerektirdiği için ve bu bilgilerin dönüşümünü ve hafızadaki bilgiler ile bağlantı kurmayı içerdiği için olabilir. Bu süreç oldukça yapıcı ve yaratıcı bir harekettir. Wiley ve Voss'un (1996) yaptığı çalışmanın sonucunda da elde edildiği gibi anlatı nedensel ilişkilerden ziyade kronolojik ilişkiye dayalıdır ve bu çalışmanın sonuçlarına göre de anlatı (narrative) daha çok bilgi söylemeye (knowledge- telling) dayalıdır. Araştırmanın sonucu, öğrenciler çok sayıda kaynaktan tartışma yazdığı zaman belli başlı içerik öğrenmesini mümkün kılarak tarihin anlaşılmasını artırmaktadır teorisini desteklemektedir.

Wiley and Voss'un (1996) yaptıkları çalışmada geleneksel okuyarak yazma yaklaşımını manipüle ederek okunacak materyalin sunum biçimi ile yazma alıştırmalarının doğası arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Lisans öğrencilerine 1800 ila 1850 arasındaki İrlandası ile ilgili ya standart bir ders kitabı bölümü ya da çoklu kaynaklardan oluşan bir materyal verilmiştir. Her iki sunum biçimi de aynı içeriğe

sahiptir. Fakat farklı biçimlerde düzenlenmişlerdir. Bu materyal sosyal, politik ve tarihsel bilgilerin yanı sıra harita ve göç figürlerini ve nüfus durumunu gösteren grafikleri içermektedir. Hipotezlerine göre; kaynaklardan öğrenmek ders kitabından öğrenmekten daha yüksek başarı sağlayacaktır. Çünkü ders kitabındaki bilgiler zaten düzenlenmiş oldukları için, kaynak materyaldeki bilgileri birleştirmek gerekliliği daha fazla işlem isteyecektir. Kaynak bilgisi kavramsal anlayışı gerektirmekte ve bu da daha fazla süreç içermektedir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ödev görevi düzenlenmiştir. Sunulan materyali okuduktan sonra öğrencilerden 3 grup öğrenciden farklı metin tiplerinde 1845–1850 arasındaki İrlanda nüfusundaki önemli değişikliklerin neyin yol açtığı gösteren bir metin yazmaları istenmiştir. Birinci gruptan anlatı (narrative), ikinci gruptan tarih (history), üçüncü gruptan da niçin ortaya çıktığının bir tartışmasını yazmaları istenmiştir. Yapılan son işlemde 1800–1850’li yılların İrlandası ile ilgili olarak sunulmuş olan materyal ile ilgili hatırlama testidir. Hipotezlerine göre, tartışma yazma daha fazla işlem gerektirmektedir. Çünkü nüfus değişikliklerinin muhtemel nedenleri değerlendirilerek mantıksal bir tartışma içerisinde organize edileceklerdir. “bir tartışma oluştur” biçiminde verilen yönergeden dolayı öğrencilerin tartışmacı yazmada öğrencilerin bilgi aktarımı yapacaklarını düşünmekteydiler. Bir anlatı yazma ise daha az işlem gerektirmektedir. Tarih yazma ise yazarın tarih nedir düşüncesine bağlı olacaktır.

Bu iki çalışmanın temel etkileri ile alakalı olarak hipotezler test edilirken üzerinde durulan temel nokta onların birbirine etkisinin ne olduğudur. Hipotezlerine göre, en derin ve geniş işlem öğrencilerin kaynaklardan okuma ve bir tartışma yazma durumunda ortaya çıkacaktır. Diğer bir hipotez ise, bir ders kitabından materyal okuduktan sonra bir anlatı metni yazıldığında materyal ve metin düzenlemesi benzer olacaktır. Bu işlem sırasında ders kitabında sunulan bilgilerin hatırlanması ile metin oluşturulacağı için sınırlı bir anlama (understanding) gerçekleşecektir. Araştırma sonuçları hipotezleri genel olarak desteklemektedir. Ders kitabı nüshası/Anlatı yazma durumu ve kaynak/tartışmacı metin yazma durumu hatırlamayı sağlamaktadır ancak kaynaklardan okuma ve tartışma metni yazmanın öğrencilerin metinde belirtilen kavramsal ve nedensel ilişkileri ifadesi açısından tarihsel anlamalarını artırdığı ve daha iyi hatırlamalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Greene (1994) tarafından öğrenci yazmaları üzerine yapılan diğer bir araştırmada, öğrencilerden bir rapor ya da kendilerine verilen 6 kaynağa dayalı olarak

problem çözme yöntemine dayalı yazılar yazmalarını istemiştir. Başlık II. Dünya Savaşı sonrasında Batı Avrupa'nın iyileştirilmesine yardımcı olacak Marshall Planıdır. Problem çözmeye dayalı görev, Avrupa iyileştirme programının nasıl artırılacağını düşünceleridir. Raporda ise bu program çerçevesindeki konulardan anladıklarını göstermeleri, düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler ödev verilmeden önce teste tabi tutulmuşlar daha sonra 10 gün boyunca içerikle ilgili kaynak okumuşlardır. İçerikle ilgili 3-5 sayfa makale yazdıktan sonra öğrenciler yüksek sesle düşünme protokolünde ödevi tamamlarken ne düşündüklerini, bu yazma ödevi hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazdığı ödevleri okuyan 3 tarihçide bu yüksek sesle düşünme protokolünü desteklemiştir. Araştırmadan çıkan birinci sonuç; öğrenciler kaynakların içeriğini anlamaya odaklanırsa yazmayı bir sınıf ödevi olarak algılamaktadırlar. Araştırmadan çıkan ikinci sonuç ise; rapor şeklinde yazma sadece bir liste şeklinde iken problem çözmeye dayalı olarak yazılan yazılar daha kapsamlı, özellikle nedensel ilişkilere ve nedenleri açıklamaya dayalıdır. Greene'ye göre; öğrenmek için yazmak öğrenmeyi sağlayan bir yoldur.

Greene (1991), tarafından yapılan araştırmada Avrupa Tarihi ve Kültürü dersinde 15 üniversite öğrencisinden, 6 kaynak kullanarak bir rapor ya da problem temelli bir metin yazmaları istenmiştir. 3 haftalık bir süre içerisinde datalar toplanmıştır. Öğrenci metinleri a- organizasyon, b- bilginin kaynağı (öğrenci kaynaklardaki bilgiyi olduğu gibi mi almış yoksa ek bilgiyi de yer vermiş mi), c- metin içerisindeki atıflar açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, problem çözme metinlerinde öğrenciler önceki bilgilerini de kullanarak yorum yapma yoluna gitmişlerdir. Ancak rapor yazma durumunda yorum yapma görevi kaynak metinlerin özetlenmesi olarak görülmüştür. Problem çözme metinleri nedensel ilişkiler bakımından düzenlenirken, rapor çeşitli konuların toplanması şeklinde oluşturulmuştur. Problem çözme metinlerinde önce problem sonra çözümü verilirken rapor cümlelerin toplanması olarak görülmüştür.

Ülkemizde araştırma ile ilgili yapılan çalışmalar ise şu şekildedir:

Işık (2008) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının nitel kısmında 11. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde hiçbir doküman verilmeden "İkinci Dünya Savaşı insanların günlük yaşamını nasıl etkilemiştir?" sorusu sorularak tarihsel metin yazdırılmış, uygulama sonunda ise II. Dünya Savaşı ile ilgili dokümanlar verilerek aynı soru tekrar sorulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, tarih dersinde doküman kullanılarak ders işlemenin, öğrencileri

tarihçinin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirdiği, öğrencilerin tarih ders kitaplarındaki bilgiler ve öğretmenin anlattıkları ile birinci elden kaynaklarla bağlantı kurarak tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirmelerini sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerin yazdıkları tarihsel metinlerde tarihsel düşünmenin tarihsel kavrama, tarihsel analiz-yorum, tarihsel sorun analizi alt becerilerinin bütün kategorileri ile ilgili veriler tespit edilmiştir.

Dilek ve Yapıcı (2007) tarafından yapılan araştırmada, tarih öğretmenliği programında okuyan, tarih öğretmen adaylarının tarihsel analama ve yorumlama becerilerini, kaynak temelli öğrenme üzerine hazırlanmış sınavlar yoluyla keşfetme amaçlanmıştır. Tarih öğretmeni adaylarının, sınavda verilen birincil ve ikincil kaynakları sınıflandırmaları, farklı perspektiflerden analiz ederek çıkarımlar yapmaları, kronolojinin farkında olarak tarihsel yorumlar oluşturmaları ve yaptıkları bu çalışmalardan yola çıkarak ilgili kaynakları bir derste nasıl kullanacaklarını açıklayan bir etkinlik planı hazırlamaları beklenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tarih öğretmen adaylarının tarihsel kaynaklarla çalışmada çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Diriöz (2006) “Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde proje çalışmalarını, tarihsel kaynak inceleme, kanıt toplama, yazma ve sunma etkinliklerini oldukça az kullandıklarını tespit etmiştir.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri yer almıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir durum tespit çalışması modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan açık-uçlu bir soru sorulmuştur.

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan “Doküman İncelemesi” veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Doküman İncelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Straus ve Corbin’in (1990) önerdiğine göre, nitel araştırmalarda, analizin derinliğine göre, veri analizi “betimsel analiz” ve “içerik analizi” şeklinde iki grupta incelenebilir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Doğrudan alıntılara sık sık yer verilen bu yaklaşımda görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacı güdülür. Betimsel analizde amaç, elde edilmiş bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 223- 224). Bu çalışmada da nitel araştırmada kullanılan veri analizleri yöntemlerinden biri olan “Betimsel Analiz” kullanılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Osmanlı Devleti Açısından Savaşın Sonuçlarını Değerlendiriniz” şeklinde bir soru sorularak, öğrenci cevapları yazılı metinler (doküman) olarak toplanmıştır. Toplanan bu veriler kategorik

ölçeklere göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda yorum ve değerlendirmelere ulaşılmıştır.

4.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya katılan öğrenciler, 2007–2008 öğretim yılında, devlet okulu olan, Ankara merkezde bulunan Atatürk Anadolu Lisesi (Beşevler), Ömer Seyfettin Lisesi (Balgat) ve Hurin Yavuzalp Lisesi'nde (Mamak) öğrenim gören 10. sınıf Türkçe-Matematik grubu öğrencilerinden seçilmiştir.

Öğrencilerin tarih derslerinde yazma becerilerini kullanımlarına ilişkin durumunu belirlemeyi ve yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmanın, sosyo-ekonomik açıdan birbirinden farklı bölgeleri temsil eden birer lisede yapılmasının daha doğru olacağı fikri benimsenmiştir. Bu yüzden araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim okulları sosyo-ekonomik açıdan 3 farklı (alt-orta-üst) çevreyi temsilen seçilmişlerdir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 194) göre; eğer araştırmacının problemi farklı okul, program veya grupları içeriyorsa, birden fazla doküman kaynağı mevcuttur. Bu durumda araştırmacı bu kaynakları keşfetmek için o konuda bilgi sahibi bireylerden görüş alabilir(öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim fakültesi öğretim elemanları, Milli Eğitim Bakanlığı personeli). Bu araştırmada da bu okulların tespit edilmesinde öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının düşünce ve görüşleri esas alınmıştır. Aynı zamanda liselerdeki öğrenci başarı profili de bu seçimde etkili olmuştur. Araştırmanın yapıldığı örneklemin sosyo-ekonomik açıdan üst çevrenin okulu olarak OKS'de yüksek puanlarla öğrencilerin kayıt yaptırabildiği Atatürk Anadolu Lisesi (Beşevler), bulunduğu çevre itibari ile orta çevrenin okulu olarak Ömer Seyfettin Lisesi (Balgat) ve alt çevrenin okulu olarak da Hurin Yavuzalp Lisesi (Mamak) seçilmiştir

Araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubu belirlenirken, ön uygulamada “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Osmanlı Devleti Açısından Savaşın Sonuçlarını Değerlendiriniz” sorusu sorularak kompozisyon şeklinde metin yazdırıldı. Örneklem grubu seçilirken sınıflarda uygulamaya katılan öğrenci sayısının çokluğu, öğretmen ve okul yöneticisinin 10. sınıflara ilişkin kanaatleri, üç okulda aynı zamanda uygulama yapılacağı için ders programlarının uygunluğu ve öğrenci metinlerinin içeriği dikkate alınarak uygulamanın yapılacağı her okuldan birer şube olmak üzere 3 örneklem grubu seçildi. Ayrıca 1 okulda (Atatürk Anadolu Lisesi) ise Türkçe-Matematik grubunun sadece 1 şube olması nedeniyle o grup seçilmiştir.

Araştırma için gerekli izinler (Ek-3) alındıktan sonra uygulama yapılacak okullar gezilerek idari, fiziki ve öğretim imkanları açısından incelenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlıkta veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve verilerin toplanma süreçleri ele alınmıştır.

4.3.1. Nitel Verileri Toplama Aracı (Uzun Cevaplı-Essey)

Araştırmacı, tüm dünya tarihinde etkili olan, uluslararası literatürde büyük ölçüde yer bulan (Gillette, 2006; Phillips, 2003;) ve ülkemizde ilköğretimden itibaren müfredatlarda yer alan, öğrencilerin bildikler konu olması bakımından ve araştırmanın yapıldığı zaman ve müfredat göz önüne alınarak 10. sınıf öğrencilerine uygun olarak uygulamak üzere “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Savaşın Osmanlı Devleti Açısından Sonuçlarını Değerlendiriniz” şeklinde sınırlandırılmış bir uzun cevaplı soruyu belirlemiştir. Çünkü, soruların sınırlandırılmaması durumunda öğrenciler ne istenildiğini tam bilemediklerinden istedikleri ve bildikleri her şeyi yazma yönünde cevap yazarlar (Turgut, 2005: 51).

Nitel çalışmalarda araştırma sonuçları iki grupta incelenebilir: açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorular. Açık uçlu sorular, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sağlar. Açık uçlu araştırma soruları özellikle araştırma konusuna temel oluşturabilecek kuramsal alan yazının yetersiz olduğu durumlarda önemli kolaylıklar sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 91).

Yurt dışında tarih dersinde yazma becerileri ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş (Sundberg, 2006; Scott, 2006), tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini kullanma düzeylerini ölçmek amacıyla uzun cevaplı (essey) tipi soru türünün uygun olduğuna karar verilmiştir. Uzun cevaplı yazılı yoklamaların temel özelliği öğrencilere soruların yazılı olarak sunulması, öğrencinin sorunun cevabını düşünmesi, tasarlaması, zihninde örgütleyerek düzenli bir biçimde yazılı olarak sunmasıdır. Bu tür yoklamalar “essey” yoklamalar olarak da adlandırılmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yoklamaya elverişli olması, öğrencinin cevabını gözden geçirip düzeltme şansı vermesi açısından faydalıdır (Bayrak, 2000: 231).

Kompozisyon becerilerinin ve herhangi bir alanda bilgi sentezi yapma yeteneğinin ölçüleceği hallerde yazılı sınav en etkili test tekniğidir (Turgut, 2005: 54). Ayatar (1975) yazılı yoklamaların hangi durumlarda kullanılması gerektiği konusunda ayrıntılı bir liste vermiştir. Buna göre; 1- Ne, kim, ne zaman, hangi ve nerede'nin cevaplandırılması, 2- Listeleme, 3- Taslak yapma (Planlama), 4- Tasvir etme

(betimleme), 5- Benzerlik ve zıtlık, 6- Karşılaştırma, 7- Açıklama, 8- Tartışma, 9- Geliştirme, 10- Özetleme, 11- Değerlendirme ile ilgili niteliklerdir (Yılmaz, tarihsiz, 74).

Uzun cevaplı maddelerin yazılmasında dikkat edilecek bazı esaslar şunlardır:

1. Her bir madde değişik yorumlara açık olmayacak biçimde açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
2. Maddelerin başında, cevaplama işlemine ilişkin hususları açıklayan bir açıklama bölümü belirtilmelidir.
3. Maddeler ders kitaplarından ve diğer okuma kaynaklarından aynen alınmamalıdır.
4. Maddeler birbirinden bağımsız olarak cevaplandırılmalıdır (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı, 2005:120).

Araştırma sorusu hazırlanırken bu esaslara dikkat edilmiştir

Uzun cevaplı soruların iki türü vardır:

- Sınırlı Cevap Maddeleri: Bu tip maddelerde verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar konulur(...üç neden belirleyin, ...iki benzerlik yazın gibi).
- Açık uçlu maddeler: Bu tip maddelerde cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirler. Açık uçlu maddelerde şans başarısı faktörü ortadan kalkar. Öğrencinin düşüncelerini organize etmesine olanak sağlar. Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına imkan verirler (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı, 2005: 121).

Sınırlı klasik ve kompozisyon türü sorular açık uçludur. Kişinin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgi ve tutumunu ölçmede açık-uçlu soru türleri kullanışlıdır (http://iogm.meb.gov.tr/files/size_özel/ölçme_ve_değerlendirme.pdf) (18.06.2006).

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Her soru için değerlendirme ölçütleri belirlenir (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı, 2005:121).

Pritchard'ın da belirttiği gibi, genellikle öğrencilerden bir saatlik vize ya da final sınavlarında tipik sorular etrafında uzun cevaplı yazılar yazmaları istenir. Sınıf sınavlarında metin yazma, öğrenci için ezberden bir takım bilgileri düzenlemektir. Yani

öğrencinin sınavda sorulan konu ile ilgili en önemli olan ve gerekli olan bilgileri organize etmesi gerekir. Böyle yazılar sadece öğrencinin gereksiz ve kullanışsız bilgiyi kullanmadığını göstermez. Aynı zamanda öğrencinin konu ile ilgili ne bilmediğini de gösterir. Ayrıca tarih sınavları öğrencinin tarihsel yorumlama bilgisini de ölçer. Sınavda yazma tarihsel bir olaya katılan sosyal grupların, kişilerin, tarihlerin ve kavramların hatırlanmasını gerektirir (<http://instruct.westvalley.edu/pritchard/essayguide.pdf>).

Sınavlardaki temel amaç öğrencilerin üst düzey becerilerini değerlendirmek ve bireyin ne yapabileceğinin gerçek resmini görmek ise, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni programa uygun sınav modelleri geliştirilmelidir. Soru sorma eğitim-öğretim sürecinin önemli unsurlarından biridir.

Eğitimsel açıdan Bloom taxanomisine göre oluşturulan sorular öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağından dolayı araştırmacı tarafından bu çerçevede soru hazırlanmıştır. Eğitim sistemimizde eksikliklerden birisi öğrenme ürünlerinin bilgi ve kavrama basamaklarının ötesine geçememesidir (Demirel, 2006:129). Bu çalışmada da öğrencilerin değerlendirme basamaklarına göre cevaplar vermesi beklendiği için bu basamaklara uygun “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Savaşın Osmanlı Devleti Açısından Sonuçlarını Değerlendiriniz” şeklinde bir soru hazırlanarak, uzun cevaplı essey tipi şeklinde soruldu. Sınav amaçlı olmayan bu sorunun sorulmasının nedeni 10. sınıf öğrencilerin müfredat programına göre henüz görmüş oldukları bir konu olması ve zaten eğitim hayatları boyunca bu konuyu pek çok kez işlemiş olmaları dolayısıyla zihinlerinde bu konu ile ilgili ön bilgilerinin var olduğunun düşünülmesi nedeniyle bu bilgilerini tarihsel bir metin oluştururken nasıl kullanacaklarını belirlemektir. Aynı zaman da yakın dönem tarihini etkileyen bu önemli savaş ile ilgili değerlendirme yapıp yapamayacaklarını anlamaktır. Turgut’a (2005: 64) göre de, bir çalışmada öğrencinin aynı zamanda kompozisyon becerisi ölçülecekse kompozisyon konusu öğrencinin yazmasına yetecek derecede bildiği bir konu veya anlatmaya değer bir tecrübe olmalıdır. Aksi halde iyi yazamamış bir öğrencinin, yazma becerilerindeki yetersizliğinden mi, yoksa kompozisyon konusunu bilmediğinden mi iyi yazamadığı kestirilemez.

Araştırmada kullandığımız soru öğrencinin tarih dersindeki başarısını ölçmek amacıyla değil, öğrencilerin kendilerine yöneltilen bir soruya belirli bir zaman süreci içinde yazılı olarak nasıl metin yazdıklarını, zihinlerindeki bilgileri kağıda aktarıp

aktaramadıklarını belirlemek ve yazılı anlatım güçlerini görmek amacıyla uygulanmıştır.

Tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini nasıl kullandıklarını ve tarihsel metin oluşturmada yazma becerilerinin geliştirilmesinin etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada veriler nitel araştırma yöntemi olan betimsel analiz yöntemi ile veri toplanmıştır. Nitel veriler uygulama öncesinde 3 ayrı okulda 3 ayrı şubeye “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Osmanlı Devleti Açısından Savaşın Sonuçlarını Değerlendiriniz” sorularak uygulanan ön test ve tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama yapıldıktan sonra yine aynı araştırma grubuna aynı soru yani “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Savaşın Osmanlı Devleti Açısından Sonuçlarını Değerlendiriniz?” sorusundan oluşan son test ile toplanmıştır. Öğrenci metinlerinden toplanan verileri analiz etmek için, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olan ve araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan “Doküman İncelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada toplanan verileri analiz etmek için literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından iki tane kontrol listesi geliştirilmiştir. Kontrol listelerinden biri “Tarihsel metin değerlendirme ölçeği”dir. Diğeri ise, “Bir Tarihi Metnin Hangi Anlatım Biçimine Göre Oluşturulduğunu Belirleme Ölçeği”dir.

Yıldırım ve Şimşek’e (2008: 199) göre; araştırmacı, araştırmasına başlamadan önce, dokümanlar dört aşamada analiz edilebilir: analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma.

Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır. Bu örnekleme çerçevesi belirlenirken, örnekleme teknikleri konusundaki bazı geleneksel yaklaşımlar burada da kullanılabilir. Sosyal Bilimlerde sık sık kullanılan örnekleme yöntemlerinden olan seçkisiz (rastgele) örnekleme, sistematik örnekleme, tabaka örnekleme, küme örnekleme gibi yöntemler burada rahatlıkla kullanılabilir. Bu araştırmada da araştırmacı tarafından belirlenen 3 okulda konu ile ilgili uygulama yapılmış öğrencilerden toplanan tarih metinleri arasından hem ön teste hem de son teste katılan öğrenciler arasından rastgele 28 kâğıt seçilmiş hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrasında bu kâğıtlardan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

4.3.2. Değerlendirme Ölçeğinin (Kriterlerin) Geliştirilmesi

Yıldırım ve Şimşek’e (2008: 199) göre; araştırmacı, araştırmasına başlamadan önce alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe başlayabilir. Araştırmanın amacına bağlı olarak değişik analiz birimleri söz konusudur: kelime, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik. Bu çalışmada, kategoriler önceden oluşturulmuştur ve araştırmanın amacını yansıtmaktadır. Yapılan uygulamanın öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine ne şekilde etki ettiğinin belirlenmesi için kategorisel betimsel analiz yaklaşımıyla sonuçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kategoriler veya temalar yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olacaktır. Öğrenci metinlerini analiz etmek için geliştirilen iki ölçek aşağıda detaylı bir şekilde incelenmiştir.

1- Tarihsel Metin Değerlendirme Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen kriterlerden birincisi “Tarih Metni Değerlendirme Kriterleri” dir. Bu kontrol listesi, öğrenci metinlerinin tarihsel metin yazma kriterlerine uygun olup olmadığını belirlemekte kullanılmıştır. Kriterler, yurt dışında bir tarih metninin yazılmasında dikkat edilecek hususlarla ilgili makale ve kitaplardan ve Türkiye’de yayınlanmış olan Tarih Metodolojisi ile ilgili eserlerden (Bernheim; 1936; Togan, 1969; Steffens,1991; Wilson and Wineburg, 1993; Kütükoğlu, 1995; Tosh, 1997; Özçelik, 2001; Çandarlıoğlu, 2003; Barzun ve Graff, 2004; Memiş, 2005) yararlanılarak yazılmış olan ve uygulama esnasında öğrencilere dağıtılan ve tarih dersinde metin yazılırken dikkat edilecek hususları içeren “Tarih Dersinde Öğrencinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi İle İlgili Bilgi Notu”(EK-3) esas alınarak oluşturulmuştur.

Bilgi notunda öğrencilere verilen her bir ilke ölçekte bir değerlendirme kriteri olarak yer almıştır.

“Tarih Metni Değerlendirme Kriterleri ” Ölçeği

Kriterler	Var	Yok
1.1. Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir.		
1.2. Olaylar anlatılırken “tarihsel zaman” kavramına dikkat edilmeli, olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojiye özen gösterilmelidir.		
1.3. Tarihsel metinlerde “nedensellik” ilişkisine dikkat edilmelidir.		
1.4. Bir tez geliştirmeli bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer vermelidir.		
1.5. Tarihsel bilgi (insanların, mekânların bilgisi, zamanlar) doğru		

bir biçimde verilmelidir.		
1.6. Aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalı, mantık, tümdengelim, analogi, empati, karşılaştırma yapma gibi beceri ve kavramlar kullanılmalıdır.		
1.7.Tarihi dile ait kavramların ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat edilmelidir.		
1.8. Olaylar analiz edilmeli ve sınıflandırılmalıdır (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel).		
1.9. Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır.		
1.10. Kişisel düşüncelere -bence, benim fikrime göre, sanırım, inanıyorum ki... gibi ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmelidir.		
1.11.Yazma işlemine giriş paragrafı ile başlanmalı, giriş paragrafında okuyucuya yazarın bakış açısı, metinde neyin tartışılacağı yani ana fikir verilmelidir.		
1.12. Giriş paragrafından sonra ana kısma geçilmelidir. Kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl” gibi soruların cevapları tartışılmalı, tarihsel içerik detaylandırılmalı ve örnekler verilmelidir.		
1.13. İşlenen konudan çıkarılan doğru bilgi ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuçları ortaya koyan bir sonuç paragrafı yazılmalıdır		
1.14. Her paragrafın bir giriş cümlesi olmalıdır. Giriş cümlesi o paragrafta işlenecek konu hakkında bilgi vermelidir.		
1.15. Zaman uyumuna dikkat edilmelidir. Tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır.		
1.16. Tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır.		
1.17. Metin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılmalı, doğru sözcük ve bağlaçlar kullanılmalıdır		
1.18. Yanlış vurgulamadan kaçınılmalı ve yüklem öznenen uzak olmamalıdır.		
1.19. Edilgen ve devrik cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir.		
1.20. Kelimeler ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar, paragraflar arasında uyumlu geçişler olmalıdır.		
1.21. Noktalama işaretleri ve imlâ bilgisi doğru kullanılmalıdır.		
1.22. Konu ile ilgili belirli bir bakış açısı üstlenilerek, içerik ile ilgili tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır.		
1.23. Tarihsel içerik ile ilgili tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır.		
1.24. Yazılanlar açık- düzenli, öz ve anlaşılması kolay olmalıdır. Okuyucunun anlayamayacağı yeni ve uydurma kelimeler kullanılmamalıdır.		

Araştırmada analiz birimi olarak, paragraf cümle, kelime seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2006: 200) göre; dokümanlardan elde edilen verilerin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekmeyebilir. Araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları,

rahatlıkla düz yazı şeklinde rapor edebilir. Bu araştırmacının bir seçimidir. Eğer araştırmacı elde ettiği veriyi, nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunmayı tercih ediyorsa “Var veya Yok”, “Yüzde Dağılımı”, “Kapsanan Alan” yollarını kullanarak yapabilir. Eğer ilgili kategori dokümanda varsa “1” değeri, yoksa “0” değeri verilebilir. Böylece iki dokümanı, ilgili kategorilerin iki farklı dokümanda kaç kez tekrarlandığı anlamında karşılaştırmak mümkün olacaktır. Yüzde dağılımında ise; kategori tekrarları yüzde anlamında sayılır ve sunulur. Bu yolla araştırmacı, iki dokümanı karşılaştırma konusunda daha kesin bir yargıya ulaşabilir. Bu araştırmada da elde edilen veriler sayısallaştırılarak, varsa “1” değeri, yoksa “0” değeri verilmiştir.

2- Tarihsel Bir Metnin Hangi Anlatım Biçimine Göre Oluşturulduğunu Belirleme Kriterleri

Araştırmacı tarafından geliştirilen ikinci ölçek ise; öğrencilerin metinlerini oluştururken kullandıkları “Tarihsel Metnin Hangi Anlatım Biçimine Göre Oluşturulduğunu Belirleme Kriterleri” dir. Bu kriterlerin oluşturulmasında Scott’un (2006: 28), belirttiği *“İngiltere Ulusal Tarih müfredatına göre; öğrenciler anlatı (narratives), betimleyici (descriptions), açıklayıcı (explanations) ve yorumlayıcı (interpretations) biçiminde yazmalıdırlar ve sorularda bu yazma biçimlerinden birisine uygun olarak seçilmelidir”* ifadesi dikkate alınmıştır. Scott ve arkadaşları (2006), tarih derslerinde kullanılabilecek yazma biçimleri şeması oluşturarak (bkz. Şekil:2) öğrencilere farklı tipteki yazma biçimlerini pratik etme ve onlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamalarını sağlamaya çalışmışlardır. Coffin (2000) tarafından belirlenen tarihsel söylem biçimleri (kaydetme-açıklama- tartışma) ve alt kategorilerine göre örneklem grubu öğrenci metinleri değerlendirilmiştir. Ayrıca liselerde Dil ve Anlatım derslerinde işlenen yazılı anlatım biçimleri ve özellikleri incelenmiş, Türkiye’de konu ile ilgili yapılan çalışmalar taranmış bir tarih metninde kullanılabilecek anlatım biçimleri kriterleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Türkçe kompozisyon ve Yazılı anlatım ile ilgili çalışmalarda ise başlıca dört anlatım biçimi şu şekilde sıralanmıştır: Açıklayıcı, hikâye edici, tartışmacı ve tasvir edici anlatım (Özsarı, 2006: 84; Binyazar ve Özdemir, 2006; Bağcı, 2007). Anlatım biçimleri ile ilgili literatür incelendikten sonra tarih dersinde kullanılabilecek anlatım biçimlerinin kriterleri oluşturulmuştur.

**“Bir Tarihi Metnin Hangi Anlatım Biçimine Göre Oluşturulduğunu Belirleme
Kriterleri”**

ANLATIM BİÇİMLERİ		
AÇIKLAYICI ANLATIM	1	0
1- Olayların nasıl ve niçin oluştuğunu gösteren bilgiler verir.		
2- Kronolojik sıra takip edilir. Sıra belirleyici olarak; “-her şeyden önce, sonra, birinci olarak, ikinci olarak” gibi ifadeler kullanılır.		
3- Nedensel açıklama önemlidir. Sebep-sonuç ilişkisini gösteren, ... sebebiyle, -den dolayı, bunun nedeni, çünkü, zira gibi bağlayıcılar vardır. “sonuçlardan biri...”, “Birinci neden...”, “ikinci neden...”, “son olarak...” gibi ifadeler vardır (nedensel açıklama). “diğer bir sonucu...”, “üçüncü sonuç...” gibi ifadeler kullanılır (sonuçsal açıklama).		
4- Genel bir durum ile başlar. Mantıksal basamak doğru sıra ile devam eder.		
5- İçerisinde tarif, tanımlama, sınıflama, örnek verme, benzerlik ve zıtlıkları karşılaştırma, analiz, tasvir ve hikayelendirme gibi yöntemleri vardır.		
Toplam		
TARTIŞMACI ANLATIM	1	0
1- Bir iddia ortaya atılır.		
2- İddiayı destekleyecek tarihsel kanıtlar kullanılır.		
3- Bir konu ya da kişinin değerlendirilmesi yapılır. Bir şeyin güçlü ve zayıf tarafları, iyi ve kötü noktaları ya da önemi verilir.		
4- Cümle başlangıçlarına “bazı kanıtlar belirtmektedir ki”, “bir taraftan”, “diğer taraftan” gibi ifadeler kullanılır.		
5- Tartışmacı, ikna edici uslûpları içerir.		
6- Bir sonuca sahiptir.		
Toplam		
ANLATI/ HİKAYE EDİCİ ANLATIM	1	0
1- Ne zaman, nerede, kim, ne, niçin sorularını cevaplayacak şekilde başlar.		
2- Kronolojik olarak olayların sıralanması yapılır. Sonra, -o zaman, daha sonra, bu arada, neden olarak, zıttına, -mesine rağmen, yine de, bu yüzden		
3- Önemli olaylar ele alınır gereksiz detaylara yer verilmez.		
4- Nedensellik vardır.		

5- Geçmiş zaman ve etken yapı ile yazılır.		
Toplam		
BETİMLEYİCİ ANLATIM	1	0
1- Bir şey hakkında birilerine bilgi verir.		
2- Kişisel bilgilerden kaçınılan, resmi ve gerçekçi bir ton kullanılır.		
3- Genel bilgiler çoktur. Bir olay, bir süreç tasvir edilir		
4- Tablolar, resimler, diyagramlar, resim gösterilerini içerebilir.		
5- Nasıl? sorusuna cevap aranır.		
Toplam		

4.4. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Bu bölümde 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ankara merkezde bulunan 3 okulda yürütülen bu araştırmanın uygulama sürecinde; (Hazırlık ve ders araçlarının geliştirilmesi, deneysel işlem basamakları ve deneysel işlem sonrası) yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

4.4.1. Hazırlık ve Ders Araçlarının Geliştirilmesi

1. Araştırmanın deneysel işlem basamaklarına başlamadan önce, ilgili literatür taraması yapılmış, araştırma için gerekli alt yapı oluşturulmuştur
2. Araştırmanın yapılacağı okullar belirlendikten ve bu okullarda uygulama yapabilmek için gerekli resmi izinler alındıktan sonra okulların yöneticileri ve tarih öğretmenleri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir.
3. Araştırma aynı anda üç okulda birlikte başlatılacağından dolayı öğretmenlerin ders programları alınmış ve her okulda yapılacak uygulamaların günleri ve ders saatleri ayarlanmaya çalışılmıştır.
4. Yapılan görüşmeler sonucunda araştırmacının uygulamayı bizzat kendisinin yapmasına karar verilmiş ve araştırmacı dersin öğretmeni ile birlikte sınıflara giderek bizzat kendisi uygulamasını yapmıştır.
5. Araştırmada, ‘Lise Tarih Derslerinde Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi’ hedeflendiği için bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla deney grubundaki her öğrenciye dağıtılmak üzere “Tarih Dersinde Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi İle

İlgili Bilgi Notu” (Ek-1). ve “Tarih Derslerinde Yazma Becerilerinin Kullanılması Eğitim Programı” (Ek-2) ders araçları olarak hazırlanmıştır. “Tarih Dersinde Öğrencinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi İle İlgili Bilgi Notu” hazırlanırken çeşitli kaynaklar (Keightley, D.,1979; Beyer, 1980; Benjamin, 1987; Marius, 1989; Steffens, 1991; McCay, 1993; Graff ve Barzun, 2004; Tosh, 2008; Togan, 1969; Kütükoğlu, 1998; Özçelik, 2001; Çandarlıoğlu, 2003) temel alınmıştır. Uygulama esnasında kullanılan örnek metinler lise tarih ders kitaplarından seçilmiştir. (Vicdan Cazgır ve ark., Lise Tarih 2, MEB Devlet Kitapları; Erdoğan Merçil, İsmet Miroğlu ve Yusuf Halaçoğlu, Lise İçin Tarih 2, Altın Kitaplar Yayınevi; Veli Şirin, Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Tarih 2, İdris Akdin ve diğerleri, Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Lise 3, MEB Devlet Kitapları).

4.4.2. Deneysel İşlem Basamakları

1. Toplam 3 ayrı okulda 3 tane 10. sınıf şubesi öğrencisine birer boş kağıt dağıtılmış ve “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini tartışarak Savaşın Osmanlı Devleti Açısından Sonuçlarını değerlendiriniz” şeklinde açık-uçlu bir soru ön test olarak uygulanmış ve ortalama 45 dakika süre verilerek öğrenci metinleri toplanmıştır. Her okula 1'er tam iş günü ayrılmış, okullarda eğitim, öğretim aksatılmaksızın sistemli bir şekilde ölçme aracı uygulanarak veriler toplanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere tarihsel içerik ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir.
2. Ön test uygulanan öğrencilere “Tarih Derslerinde Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine” yönelik bir araştırma yapıldığı ve yapılan bu etkinliklerden herhangi bir not almalarının söz konusu olmayacağı dolayısıyla rahat olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Böylece öğrencilerin sınav kaygısı duymadan katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Ön test ve son test uygulamalarında öğrencilere metinlerini oluştururken dikkat edecekleri hususlar konusunda yönerge verilmiştir.
3. Ön test uygulamasından sonra örneklem grubuna araştırmacı tarafından 5 ders saati (3 Hafta) tarih dersinde öğrencilerin yazma becerilerinin

geliştirilmesine yönelik öğretim yapılmıştır. Uygulama bittikten sonra 3 okulda da 1 ders saati son test uygulaması yapılmıştır.

4. Araştırmaya bir giriş yapmak ve araştırmanın içeriğini açıklamak amacıyla 2007-2008 öğretim yılında 9. Sınıf Tarih ders kitabının I. ünitesinde yer alan ve araştırma grubunun bir önceki yıl işlemiş olduğu “Tarih Bilimine Giriş” ünitesi incelenmiş ve ünite içerisinde yer alan “Tarih Biliminin Konusu”, “Tarih Biliminin Yöntemi (kaynak tarama, tasnif, tahlil, tenkit, terkip)”, ile ilgili hatırlatmak amacıyla kısaca bilgi verildikten sonra özellikle ders kitabında ünite içerisindeki 2. konu olarak yer alan “Tarih Yazıcılığı” kısmı üzerinde durulmuş, bu bölüm çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmış, ders kitabında yer alan örnekler incelenmiş, genel olarak öğrenciye “bir tarihçi nasıl çalışır, nasıl yazar?” hakkında bilgi verilmiştir.
5. Öğretim sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan “Tarih Derslerinde Yazma Becerilerinin Kullanılması Öğretim Programı” (Ek-2) uygulanmıştır. Hazırlanan “Tarih Dersinde Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi İle İlgili Bilgi Notu” (Ek- 1) örneklem grubunun bütün öğrencilerine, öğretim süresince yararlanmaları için dağıtılmıştır.
6. Öncelikle dağıtılan bilgi notu üzerinde durularak öğrencilere tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılmasının önemi ve faydası hakkında bilgi verilmiş, bilgi notunda bulunan her bir madde tek tek irdelenerek, bilgi notunda verilen örneklerle ek olarak öğrencilerden örnekler istenmiştir.
7. Yazma becerisi öğretimi süresince önce araştırmacı tarafından örnek çözümler gösterilmiş (Trablusgarp Savaşı, bkz. Ek-3), sonra “Osmanlılarda Devlet Yönetimi” ünitesinde geçen konularla ilgili metin yazma çalışmaları yapılmış, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tahtaya giriş, gelişme ve sonuç paragrafları oluşturulmaya çalışılmış, süre yetmeyince öğrencilerin bunları tamamlamaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin bu konuda isteksiz davranışları araştırmacıyı zorlamıştır. Yetişmeyen metin yazma çalışmaları tamamlayan öğrencilerin metinleri ders başında hızlıca incelenmiş, eksik veya yanlış noktalar tüm sınıfa okunarak işbirliği ile düzeltilmeye çalışılmıştır.

8. Üç okulda araştırmanın yapıldığı sınıflarda öğretim süreci bittikten sonra tarih derslerinde öğrencilere uygulama öncesinde de sorulmuş olan “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Savaşın Osmanlı Devleti Açısından Sonuçlarını Değerlendiriniz” sorusu son test olarak yöneltilmiş ve öğrencilerin yazmış oldukları metinler toplanmıştır.

4. 5. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde, araştırmanın kavramsal yapısına uygun olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Bu araştırmanın dokümanlarını uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrencilere sorulan soru çerçevesinde öğrenciler tarafından yazılan tarihsel metinlerden elde edilen kâğıtlar oluşturmaktadır. Eğitimle ilgili bir araştırmada öğrenci ders ödevleri veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188). Uygulamanın yapıldığı 3 Okuldan toplanan kâğıtlar arasından toplam 28 kâğıt seçilmiş, bu kâğıtlarda yazılan metinler belirlenen kategorilere göre cümle bazında kodlanmış, elde edilen bulgular açık bir şekilde betimlenmiş ve betimlemeler yorumlanmıştır.

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel metinlerinden elde edilmiş olan bulgular ve buna bağlı yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre ele alınmıştır.

5. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Problem cümlesi: “Lise Tarih Derslerinde Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi yönünde yapılan öğretim etkili olmuş mudur?”

Hem yapılan öğretimin etkisini belirlemek, hem de öğrencilerin tarihi bir metni yazarken hangi ilkeleri uygulamada ya da kullanmada sorun yaşadığını belirlemek için uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yazdığı metinlerde ilkeleri kullanma oranlarına ilişkin dağılım tablosu Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo: 5. “Tarih Metni Değerlendirme Kriterleri”ni Kullanma Oranlarına İlişkin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Dağılım Tablosu

İLKELER	ÖNTEST		SONTEST	
	f	%	f	%
1.1. Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir.	8	28.57	25	89.28
1.2. Olaylar anlatılırken “tarihsel zaman” kavramına dikkat edilmeli, olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojiye özen gösterilmelidir.	19	67.8	26	92.85
1.3. Tarihsel metinlerde nedensellik ilişkisine dikkat edilmelidir.	21	75	26	92.85
1.4. Bir tez geliştirmeli bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer verilmelidir.	0	0	0	0
1.5. Tarihsel bilgi (insanların, mekânların bilgisi, zamanlar) doğru bir biçimde verilmelidir.	14	50	19	67.85
1.6. Aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalıdır. Mantık, tümdengelim, analogi, empati, karşılaştırma yapma gibi beceri ve kavramlar kullanılmalıdır	20	71.42	25	89.28
1.7. Tarihi dile ait kavramların ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat edilmelidir.	18	64.28	22	78.57
1.8. Olaylar analiz edilmeli ve sınıflandırılmalıdır (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gibi).	2	7.14	4	14.28
1.9. Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır.	12	42.85	16	57.14
1.10. Kişisel düşüncelere -bence, benim fikrime göre,	22	78.5	26	96.42

sanırım, inanıyorum ki... gibi ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmelidir.				
1.11. Yazma işlemine giriş paragrafı ile başlanmalı, giriş paragrafında okuyucuya yazarın bakış açısı, metinde neyin tartışılacağı yani ana fikir verilmelidir	5	17.85	20	71.42
1.12. Giriş paragrafindan sonra ana kısma geçilmelidir. Kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl” gibi soruların cevapları tartışılır. Tarihsel içerik detaylandırılır ve örnekler verilir	24	85.71	24	85.71
1.13. İşlenen konudan çıkarılan doğru bilgi ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuçları ortaya koyan bir sonuç paragrafı yazılmalıdır	12	42.85	19	67.85
1.14. Her paragrafın bir giriş cümlesi olmalıdır. Giriş cümlesi o paragrafta işlenecek konu hakkında bilgi vermelidir.	4	14.28	10	35.71
1.15. Zaman uyumuna dikkat edilmelidir. Tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır.	26	92.85	28	100
1.16. İyi bir tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılır.	23	82.14	26	92.85
1.17. Metin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılmalı, doğru sözcük ve bağlaçlar kullanılmalıdır	9	32.14	14	50
1.18. Yanlış vurgulamadan kaçınılmalı ve yüklem öznenen uzak olmamalıdır.	25	89.28	28	100
1.19. Edilgen ve devrik cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir.	18	64.28	22	78.57
1.20. Kelimeler ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar, paragraflar arasında uyumlu geçiş olmalıdır.	13	46.42	22	78.57
1.21. Noktalama işaretleri ve imlâ bilgisi doğru kullanılmalıdır.	20	71.42	23	82.14
1.22. Konu ile ilgili belirli bir bakış açısı üstlenilerek, metin farklı okuyucu kitlesine göre yazılmalıdır.	0	0	0	0
1.23. Tarihsel içerik ile ilgili tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır.	14	50	12	42.85
1.24. Yazılanlar açık- düzenli, öz ve anlaşılması kolay olmalıdır. Okuyucunun anlayamayacağı yeni ve uydurma kelimeler kullanılmamalıdır.	20	71.42	26	96.42

Ayrıca öğrencilerin her bir ilkeyi uygulama oranları tablosu çıkarılmış ve ek -3 de gösterilmiştir.

Aşağıda, Tablo 5’de yer alan ve öntest uygulamasından sonra örneklem grubuna öğretimi yapılan her bir kriter, uygulanma oranı ve içerikleri açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Bazı öğrenci metinleri bir çok kriter için örnek ifadeler içerdiği için, aynı öğrenci metninin bir çok kriter için örnek olarak gösterildiği durumlar olmuştur.

Tablo 5. 1. “Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
OKUL	n	f	%	f	%
Toplam	28	16	57.14	22	78.57

Tablodan da anlaşıldığı üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir” kriterini kullanma oranlarında uygulama sonrasında genel olarak artış olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı %57.14 iken uygulama sonrası metinlerinde uygulama oranı %89.28 olmuştur. Bu sonuçlara göre; tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yapılan öğretim etkinlikleri çerçevesinde “Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir” kriteri öğretiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin %78.57’si son testte yazdıkları tarih metinlerinde bu ilkeye uygun ifadeler yer vermişlerdir.

İncelenen örneklem grubu öğrenci metinlerinin bazılarında –daha çok ön testte olmak üzere- genelde konu ile ilgili ama soruda istenen cevapla ilgisi olmayan bilgilerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin kâğıtlarında ayrıntılı bir şekilde I. Dünya Savaşı öncesi dünyanın genel durumunu, savaşın başlamasını, savaşa katılan ülke sayısını v.b. verdikleri tespit edilmiştir. Aşağıda bu durumla ilgili öğrencilerin uygulama öncesinde yazdığı metinlerde tespit edilen ifadeler örnek verilmiştir:

Örnek Metin:

I dünya savaşı 1914 yılında başlamıştır. Bu savaşa toplam 26 ülke katılmıştır. Sıkıta etkilenmiştir. Savaş Balkanlarda başlamış ve gidenek yapılmıştır. Avrupa’ya kadar yayılan bu savaş cikelesi ekonomik sosyal ve siyasi yönden etkilenmiştir.

Bu bulgu şöyle yorumlanabilir;

Bu çalışmada öğrenciden cevaplama beklenen “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Giriş Sürecini Tartışarak Osmanlı Devleti Açısından Savaşın Sonuçlarını Değerlendiriniz” sorusu ile genel bir konu olan I. Dünya Savaşının özel bir boyutu

sorulmuştur. Bu sorudaki ana fikir “Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Girişi” ve “Osmanlı Devleti Açısından Savaşın Sonuçları” dır.

Yukarıda örnek metinde “ ... Bu savaşa toplam 26 ülke katılmıştır. 5 kıta etkilendirilmiştir.” şeklinde cümleler yer almaktadır. Ancak tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken kriter gereği bu bilgilere metinde yer verilmesine gerek yoktur. Burada öğrenci, belirtilen bilgilere yer vermeden “I. Dünya Savaşı, Balkanlarda başlamış ve giderek yayılmıştır” şeklindeki giriş cümlesinden sonra durumu ana fikirle yani Osmanlı Devleti ile ilişkilendirseydi konuyu daha fazla dağıtmadan doğrudan ana fikir üzerinde durmuş olacaktı.

Örneklem grubu içerisinde bazı öğrencilerin kâğıtlarında ayrıntılı bir şekilde I. Dünya Savaşı öncesi dünyanın genel durumunu, savaşın başlamasını, savaşa katılan ülke sayısını v.b. verdikleri görülmüştür. Bu tür metinleri yazan öğrenciler tam olarak sorunun istediği cevabı değil de istediğini ve daha rahat yazabileceği cevabı yazmak istediğinden olsa gerek sorulmayan yazan, doğrudan soruya cevap olmayan, sorudaki temel konuyu ele almayan gereksiz olarak nitelendirebileceğimiz bilgilere yer vermişlerdir. Turgut (1995: 48), soruların cevapları sınırlandığı hallerde bile konu dışına çıkan, cevapları başka yöne çeken, gereğinden uzun veya çok kısa cevaplar veren cevaplayıcıların olabileceğini, sorulmayan şeylerin yazılmasıyla cevapların kasten şişirilmesi gibi olayların görülebileceğini belirtmiştir. Bazı hallerde cevabı bilmeyen bir öğrencinin, soruyu başka yana çekmesi ve onunla ilgili gibi görünen başka bir şeyi cevap olarak yazması da mümkündür. Drake and Nelson’un (2005: 191) belirttiği gibi öğrencilerin gününbirlik yazma etkinliğini yapabilmesi, (daily journals), metin (essay), araştırma kağıdı ve diğer ödevleri yazabilmesi için mutlaka bilgiye sahip olmaları gerekir.

Uygulama öncesinde “Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir” kriterine uygun olmayan ifadelerin yer aldığı diğer bir öğrenci metni ise şu şekildedir:

Savaşın Rusya'nın ayrılmasıyla İttifak devletlerinin pücu ortalmıştır. Bu durumu İttifak devletleri de umut olarak gördü. Amerika Birleşik Devletleri her ne kadar tarafsız olduğunu asıblasa da İngiltere'ye ve Fransa'ya silah ve asker malzemeleri sağlıyordu. Almanya savaşı sırasında Amerika'nın ticaret gemilerini batırdı. Amerika'da İttifak devletlerinin yanında savaşa girer. Teknolojik ilerler bakımından zengin olan Amerika İttifak devletleri yanında savaşa katılarak Almanya ordusunu yenmesi üzerine savaşın sonu gelmiş olur.

Uygulama öncesinde yazılan “Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir” kriterine uygun olmayan ifadelerin yer aldığı bu metinde, metni yazan öğrenci bir başlık atmış ve başlıktan anlaşıldığı kadarıyla soruyu tam olarak anlamamış ve içerikte soru için gerekli olmayan ayrıntılara yer vermiştir. Öğrenci, muhtemelen kendisine yöneltilen sorudan isteneni tam olarak anlamadığı ya da cevabı tam olarak bilmediği için, ders kitabında gördüğü, dersin işleniş sırasına göre de hafızasında kalan bütün bilgileri yazmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin ilgili-ilgisiz bilgiyi ayırt etmede sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Counsell (1997), öğrencilerin ilgili-ilgisiz bilgiyi ayırt etmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin derste temel kaynak olarak kullandıkları Lise 2 Tarih ders kitabında da öncelikle I. Dünya savaşının ortaya çıkışı anlatılmış, sonra bir başlık altında Osmanlı Devleti ve I. Dünya savaşı süreci ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler yazılı sınavlara da genellikle ders kitabından çalışmakta ve orada gördükleri ifadeleri ezberleyerek sınav sırasında kâğıda aktarma yoluna gitmektedirler. Wiley and Voss (1996: 71), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada ders kitabından anlatım tarzında yazan öğrencilerin kronolojik rapor biçiminde olayları listeleme eğiliminde oldukları, nispeten daha az bilgi aktarımı, bağlantı ifadeleri ve nedensel ifadeler oluşturdukları ve ders kitabından cümleleri olduğu gibi aktardıkları sonucuna ulaşmışlardır. Hâlbuki tarih derslerinde öğrencilerin bilgilerini kendi cümleleri ile yazmaları teşvik edilse ve buna yönelik yazma etkinlikleri düzenlense öğrencilerin bu yanlış tutumu değiştirilebilir ve öğrencilerin tarihsel anlamaları görülebilir. Diğer bir çalışmada da Voss ve Wiley (2000: 378), tarihsel bir metinde, metnin yapısının organizasyonunu (bilgilerin listelenmesinden ziyade bir tezin ve sonucun olduğu analitik bir biçimde yapılandırılması); metnin tutarlılığını ve bütünlüğünü; cümlelerin yapılarını (bir kaynaktaki bilgiler doğrudan ya da sadece ufak değişiklikler yapılarak mı aktarıldı yoksa tamamen yeni bilgiler olarak mı yer buldu); bilgilerin bağlanması (zaman bağlaçları, nedensel bağlaçlar, sonuçsal bağlaçlar); temel bilgilerin doğruluğu ve bilgiler arasındaki ilişkilerin kurulmasını “anlamanın” ölçütü olarak belirlemişlerdir. Tarih dersinde, öğretmen tarafından ders kitabında geçen ifadeleri öğrencinin düşünerek yeniden kendi cümleleri ile yazması yönünde kısa yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.

Tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde bu kriterin öğretiminin yapılmasından sonra uygulama sonrası öğrenci metinlerinde daha çok sorunun doğrudan cevabı olan bilgiler üzerinde durulduğu ve konuya giriş amaçlı

kısa bir bilgi verildikten sonra ana fikrin işlendiği gözlemlenmiştir. Aşağıda uygulama sonrasında bu duruma örnek ifadelerin yer aldığı öğrenci metinlerine yer verilmiştir:

Osmanlı 19. yy'da izlediği yanlış politikalar ve doğal sınırına ulaşması nedeni ile başka toprak ve para kaybetmiştir. İtilma cücüne girmek üzere iken son bir çare olarak Almanya'nın yanında I. Dünya savaşına girmeye karar vermiş. Nedenleri=

Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşına 1914 yılında girmiştir. Osmanlı Devletinin bu savaşa girme amacı daha önce kaybettiği toprakları geri alma çobası. İtilma cücüne girmek. Toprak kaybı nedeniyle ekonomik sıkıntıya da giren Osmanlı Devleti bu savaşı kazanmak zorundaydı. Kaybettiği anda bütün egemenliği sona erecekti.

I. Dünya Savaşı'nda devletler İtilaf ve İttifak devletleri olarak savaşımlardır. Osmanlı Devleti bu savaşa önceleri katılmamıştır. Daha sonra Osmanlı'da bulunan bazı devlet adamlarının etkisiyle savaşa katılmıştır. İttifak devletlerinde Almanya'da bulunmaktaydı ve Osmanlı'da bulunan Enver Paşa tam bir

Bu bulgular şöyle yorumlanabilir;

Öğrencilere yapılan öğretim sırasında bu ilkenin öğretimi büyük oranda etkili olmuş ve uygulama sonrasında öğrencilerin metinlerinde bu kritere uygun bilgilere yer vermeye dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler, uygulama sonrası metinlerinde konuyu fazla dağıtmadan kendilerinden istenen cevapla ilişkili bilgileri yazmaya dikkat ettikleri görülmüştür.

Tablo 5. 2.“Olaylar anlatılırken “tarihsel zaman” kavramına dikkat edilmeli, olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojik sıralamaya özen gösterilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

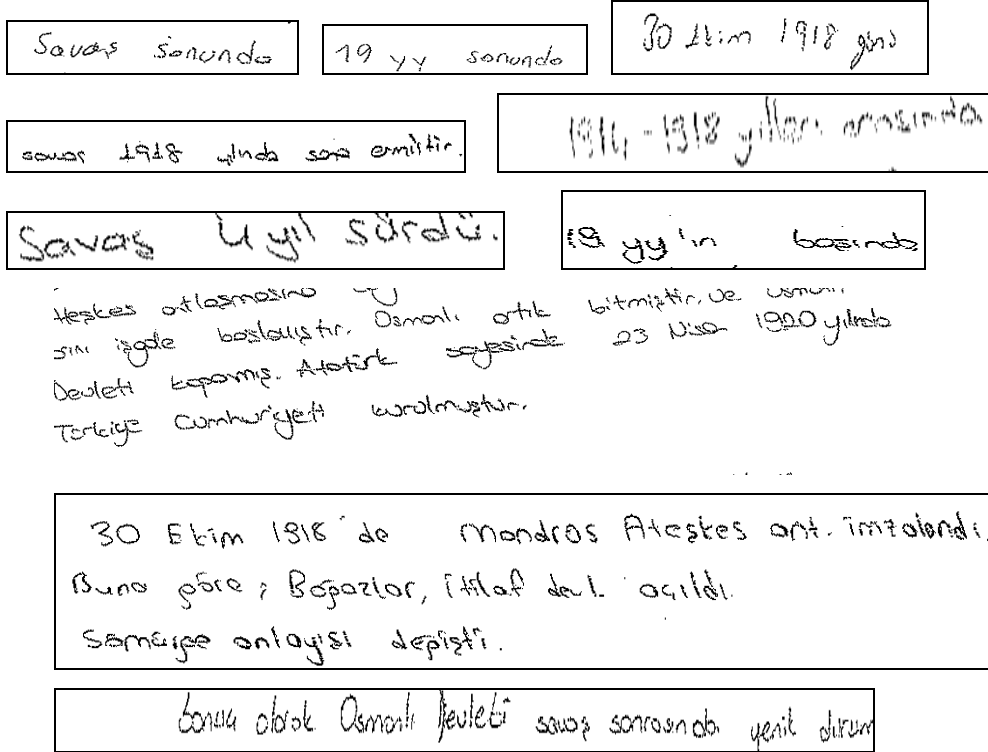
	Öğrenci	ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	20	71.42	26	92.85

Tablo 5.2. den de anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Olaylar anlatılırken “tarihsel zaman” kavramına dikkat edilmeli, olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojik sıralamaya özen gösterilmelidir” kriterini

uygulama oranlarında, uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı % 67.8 iken uygulama sonrasında %92.85 olmuştur. Bu sonuçlara göre; “Olaylar anlatılırken tarihsel zaman kavramına dikkat edilmeli, olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojik sıralamaya özen gösterilmelidir” ilkesi ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesinde ve uygulama sonrası öğrenci metinlerinde, tarihsel içerik içerisinde, anlaşmaların kesin tarihi verilmiş, ya da olayları zaman dizimsel olarak sıralayan ve değişim ve sürekliliği belirten “ilk başta”, “sonuçta” gibi ifadeler bulunduğu tespit edilmiştir.

“İlk olarak, ikinci olarak, sonuç olarak” gibi ifadeler retorik olarak zaman sıralamasını da göstermektedir. Aşağıda öğrenci metinlerinde tespit edilen “Olaylar anlatılırken tarihsel zaman kavramına dikkat edilmelidir” kriterine uygun verilere örnek verilmiştir:



Bu örnekler incelendiğinde öğrencilerin tarihsel zaman kavramlarından birisi olan “yerleştirme becerisini” metinlerinde gösterdikleri ve özel bir zaman içerisine olaylarını yerleştirdikleri tespit edilmiştir. “30 Ekim 1918, 23 Nisan 1920” şeklinde olayların kesin tarihini verdikleri ya da “19. yüzyılın sonunda” gibi olayın çeşitli yıllar grubunda gerçekleştiğini gösteren zaman ifadeleri kullandıkları görülmektedir. Ayrıca “Savaş başladığında, Savaşın sonunda”, gibi ifadeler öğrencilerin değişim ve süreklilik

algılarını, “Savaş 4 yıl sürdü”, “1914-1918 yılları” gibi ifadeler ise süreci algılama becerilerini göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin metinlerinde kuramsal çerçeve kısmında bahsettiğimiz periyodik zaman anlayışını gösteren (çöküş, gerileme) ifadelerle yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu duruma örnek ifadelerden birisi şu şekildedir:

1914 - 1918 tarihleri arasında yaşanmış olan Birinci Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti kötü dönemine girmişti.

Öğrencilerin metinlerinde bu ifadelerle yer vermeleri, hem tarih ders kitaplarında hem de öğretmenlerin derslerde bu ifadeleri kullanmaları dolayısıyla olabilir.

“Tarihsel zaman” kavramı ile ilgili yapılan çalışmalarda, 13-14 yaşında çocukların zamansal bilişleri yetişkinlerin seviyesine ulaştıkları, 16 yaşında çocukların tam anlamıyla 15. ve 16. yüzyıla ait zaman kavramlarını kullanabildikleri 16.2 ve 16.6 yaşında soyut tarihsel düşüncenin başladığı sonuçları elde edilmiştir (Şimşek, 2006: 161). Bu araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında örneklem grubunu oluşturan 10. öğrencilerinin metinlerini yazarken tarihsel zamanın farkında oldukları ve kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Coffin (2006: 419) tarafından yapılan çalışmada 7-8. sınıf öğrencilerinin genellikle biyografi türü metin yazmaya alışkın olduklarını ve bu metinlerde bireylerin isimlerini sık sık zikrettiklerini ve kronolojik sıralamaya dikkat ettiklerini, zaman ifadelerinin hemen hemen her paragrafta yaygın bir şekilde yer aldığını ve cümle başlangıcında yer verdikleri tespit edilmiştir. Fakat daha ileri sınıflarda (10-12.sınıf) tartışmacı tür metin yazarak daha soyut yorumlamalar yaparak olayları ilişkilendirdiklerini ve zaman ifadelerinin metnin organize etmenin temel aracı olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmada da örneklem grubunu oluşturan öğrenci metinlerinde, öğrencilerin metinlerini organize ederken tarihsel zaman ifadelerini temel araç olarak kullandıkları, kronolojiye ve olaylar arasındaki ardışıklığa dikkat ettikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 5. 3. “Tarihsel metinlerde nedensellik ilişkisine dikkat edilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	22	78.5	26	92.85

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Nedensellik ilişkisine dikkat edilmelidir” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı % 78.5 iken uygulama sonrasında % 92.85 olmuştur. Uygulama öncesi öğrenci metinlerinde de öğrencilerin olaylar arasında nedensel bağlantılar kurdukları görülmüştür. Ancak uygulama sonrası öğrenci metinlerinde bu oran artmıştır. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin tarih derslerinde yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan öğretimde “tarihsel metin yazılırken nedensellik ilişkisine dikkat edilmelidir” ilkesinin öğretiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Tarih öğretiminde öğrencilerin soyut zaman kavramını anlamaları ve olayları nedensellik ilişkisi içerisinde açıklamaları tarihsel anlamalarını gösterir (Wiley and Voss, 1996).

Aşağıda örneklem grubu öğrenci metinlerinde tespit edilen “Nedensellik ilişkisine dikkat edilmelidir” kriterine uygun verilere yer verilmiştir:

Osmanlı devleti'de bu savaşa girmek ktiyordu.Çünkü
kaybettir. toprakları geri almak istiyordu. ilk bosta

I. Dünya savaşı'na Osmanlı devletinin girmesinin nedeni kaybettir

Osmanlı Devletinin bu savaşa girme amacı

kaybettir toprakları geri alma düşüncesiyle ve Almanya'nın da desteğiyle I.

1914'te başlayan savaşın nedenleri arasında ülkeler arasındaki
ekonomik yarış yer almaktadır. Ülkeler kendi çıkarlarına uygun şekilde
ekonomik yarış yapmış ve bu da bosta savaşa girme tarafları.

19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı Devleti çöküşe uğramıştı. Böylelikle toprak kaybedip zayıflamışlardı. O dönem de Osmanlı Devleti topraklarını geri alabilmek için büyük çaba gösteriyorlardı. Bu sebeple I. Dünya Savaşı'na katılmışlardır.

Osmanlı devleti kaybetmiş olduğu toprakları tekrar kazanabilmek için bu savaşa girmiştir. Savaşa girmesinin bir diğer amacı da ekonomisini düzeltmektir. Osmanlı devleti bu savaşa devleti ile ittifak

İttifak ve ittifak devletleri arasında olacak I. Dünya Savaşı'na Osmanlı devleti girmiştir. Ana gerekçelerin Almanlar'ın bozuculuğu, maddeleri için savaşa girdiler. Ayrıca bir diğer neden de Osmanlı Devleti'nin kaybettiği toprakları geri almak istemesidir. Osmanlı, Almanya ile yaptığı sevgileri geri aldı. I. Dünya Savaşı, savaşa giren bütün devletleri olumsuz etkiledi. Özellikle Osmanlı Devleti'ni olumsuz etkiledi.

19. yüzyılın sonlarında yıkılış dönemine giren Osmanlı Devleti gücünü iyice kaybetmişti. Gücünü geri kazanmak, yitirdiği toprakları almak amacıyla ve Alman hayranı olan Enver Paşa'nın ısrarları sonucunda Osmanlı Devleti Birinci Dünya Savaşı'na girmiştir. Almanya Osmanlı'yı savaşa kendi tarafına çekmek ve Osmanlı'nın askeri gücünden yararlanmak için büyük çaba göstermiş ve başarıya ulaşmıştır.

Öğrenci metinlerinden alıntılanan ifadelerde de görüldüğü üzere, uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci metinlerinde genellikle nedensel ilişkilerin basit listeleme şeklinde verildiği tespit edilmiştir. Uygulama öncesi bir öğrenci metninde yer alan “Gücünü geri kazanmak, yitirdiği toprakları almak amacıyla ve Alman hayranı olan Enver Paşa'nın ısrarları sonucunda Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na girmiştir” şeklindeki cümlede de görüldüğü gibi nedenler listelenmiş, her bir neden kendi içerisinde detaylandırılmamıştır. Öğrenci metinlerinde nedensellik ilişkisi belirtilirken bağlaçlar -çünkü, bu sebeple, bu yüzden vb.- kullanılmışsa da genel olarak nedensel bağlantı ifadeleri azdır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında örneklem grubunu oluşturan öğrencilere yöneltilen soruda nedensel ilişki “1. neden, 2. neden” 3. neden” gibi bir sıralama yapılarak söylem oluşturmayı gerektirmemektedir. Ancak uygulama öncesi ve

uygulama sonrası öğrenci metinlerinde basit bir nedenler sıralamasının yapıldığı ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadeler şu şekildedir:

Almanya'nın Almanya
Nedenleri =
- Rophe sayısını artırarak rahatlatma
- İngiltere'nin sınırlarına giden yolları kapatma.

girmeye karar vermiş. Nedenleri =
- Kaybettiği toprakları geri almak istemesi
- Enver ve Tebat Paşaların Alman hegemonyası
Sonunda Osmanlı hiçbir şey kazanamamıştı. Sırf bu

Örneklem grubu öğrencilerinin kullandıkları ders kitaplarında araştırma sorusu ile sorulan tarihsel sürecin işlendiği kısımda böyle bir nedenler sıralaması yapılmamış, nedensel bağlantılar metin içerisinde kurulmuştur. Bu durum, öğrencilerin sınavlara hazırlanırken kullandıkları çoktan seçmeli sınavlara hazırlık kitaplarında bu tür ifadelerin yer almasından ve öğrencilerinde tarihsel bilgiyi maddeler halinde ezberlemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırmanın ikinci alt probleminde vurgulanan tarihsel söylem biçimlerinden anlatı metinlerinde genellikle basit nedenler listelenirken, analitik metinlerde çoklu nedenler üzerinde durularak, nedensellik ilişkisi ekonomik, siyasi, politik ve askeri açılardan irdelenir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin metinlerinde genel olayın ekonomik, siyasi, askeri ve sosyal nedenlerini sınıflandırarak ele almadıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca örneklem grubu öğrencilerin tarihsel metinlerini oluştururken nedenler içerisinde kendileri için en önemli nedenin ne olduğunu gösteren ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Aşağıda verilen uygulama sonrası öğrenci metinlerinde yer alan ifadeler öğrencilerin nedenler arasında bir önem sıralaması yaptıklarının örnekleridir:

Birinci Dünya Savaşı 1914 yılında başlamıştır. Savaşın aslında en önemli sebebi ekonomidir. Savaş Balkanlar'dan Avrupa'ya, Avrupa'dan tüm dünyaya

1. dünya savaşının asıl nedeni Sırbistan'a giden Avusturya-Macaristan ilişkisini öldürölmesi olmasa da savaşın başlaması için güzel bir bahane olmuştur. Asıl nedeni herkesinde bildiği gibi tohumda ve petrol arayışıdır.

Öğrenci metinlerinde geçen “Aslında en önemli nedeni”, “ asıl nedeni” gibi ifadeler, öğrencilerin nedenler arasında önem sıralaması yaptıklarının göstergeleridir.

Tablo 5. 4. “Bir tez geliştirmeli, bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer verilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	0	0	0	0

Tablo 5. 4. den anlaşıldığı gibi, öğrencilerin yazdığı metinlerde “Bir tez geliştirmeli bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer verilmelidir” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde bir değişiklik söz konusu değildir. Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrencilerin tarihsel metinlerinde ortaya bir iddia atma ve kanıt ile destekleme kriterini tam olarak uygulayamadıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre; tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yapılan öğretim etkinlikleri çerçevesinde “Bir tez geliştirmeli bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer verilmelidir” kriteri ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenemez. Buradan hareketle okullardaki tarih öğretim sürecinin 10. sınıf düzeyinde kanıt destekli yorumlamalar yapma gibi akademik bir çerçeveye henüz yerleşmediği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere metinlerini oluştururken kullanabilecekleri dokümanın verilmemesi de öğrencilerin metinlerinde kanıt kullanmalarına neden olmuş olabilir.

Yazılı sınavlarda, “...x konusunu tartışınız” biçiminde yapılandırılmış sorular, gerçekte “x konusunu, içerdiği bütün iddia ve karşıt iddiaları göz önünde bulundurarak, gerekli belgesel ya da mantıksal kanıtları ortaya çıkarınız” anlamına gelmektedir (Köksal, 2005: 161). “Tartış” ve “yorumla” sorularında öğrenciler kendi fikirlerini ifade edebilirler. Ancak öğrenci bunu yaparken tartışmacı bir üslupla kanıt göstererek fikirlerini desteklemek zorundadır. Aynı zamanda “önemini belirle”, “değerlendir”, soruları; kanıtlar, açıklamalar ve nedenler ile desteklenmiş yargılamaları gerektirir (http2). Örneklem grubu öğrencilerine yöneltilen araştırma sorusunda “tartışınız”, “değerlendiriniz” ifadeleri geçmesine rağmen öğrencilerin kanıtlara yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Wilson ve Wineburg (1993: 736), araştırmaları kapsamında topladıkları öğrencilerin metinlerini okuttukları öğretmenlerden biri olan Ms. Kelsey'in öğrencilerin tarihsel metinlerini değerlendirme kriterleri; bir tartışma oluşturmak, tartışmayı desteklemek için daha önceki derslerden spesifik olguları kullanmak, görüşünü destekleyecek kanıt seçme, metnin özel detaylarla soruyu tam olarak cevaplayan yeterli uzunlukta olması ve dilbilgisi kurallarına uygun yazılmasıdır. Öğrencilerin tarihsel metinlerini bu kriterlere uygun yazmaları son derece önemlidir. Akademik tarih metinleri de bu kritere uygun kaleme alınmaktadır.

Bilimsel bir tarih kitabı olan 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi" adlı eserinde Armaoğlu (1984: 107) öncelikle 1914 yılı ve savaşın çıkması hakkında bilgi verdikten sonra "Osmanlı Devletinin Savaşa Katılması" başlığı altında bütün detaylarıyla konuyu incelediği ve kanıtlar göstererek, alıntılar yaparak iddialarını desteklediği görülmektedir. Yazar öncelikle bir giriş paragrafı mahiyetinde konuya şöyle başlamıştır:

"Osmanlı Devleti, (...) Balkan Savaşlarındaki yenilginin etkisi ile ordu ve donanmasını ıslah etme işlerine girişirken, bir yandan da iki bloka ayrılmış Avrupa'da kendisini yalnızlıktan kurtarmak için bir takım ittifak teşebbüslerinde bulunmuştu.

Daha sonraki paragrafta yazar, konuyu detaylandırarak yapılan ittifak teşebbüslerini kanıt vererek açıklamıştır.

"Osmanlı Devleti ilk ittifak teşebbüsünü İngiltere nezdinde yapmıştı. ... Maliye Nazırı Cavit Bey, 1911 Ekiminde İngiltere Bahriye Bakanı Winston Churchill' e bir mektup yazarak, Osmanlı Devletiyle İngiltere arasında bir ittifak yapılmasını teklif etmişse de, Churchill, Dışişleri Bakanı Grey'e danıştıktan sonra verdiği cevapta, "şimdilik yeni siyasi bağlar altına giremeyiz"¹ diyerek ittifak teklifini reddetmiştir.

İkinci ittifak teşebbüsü Bulgaristanla oldu. İttifak teklifi Bulgaristan'dan geldi. (...) Osmanlı Devleti de Balkan Savaşlarının sonunda kaybettiği Limni, Midilli, Sakız gibi adaları Yunanistan'ın elinde bırakmamak için Yunanlılarla bir mücadeleye kararlı olduğundan bu teklifi kabul etti².

(...) Osmanlı Devletinin üçüncü ittifak teşebbüsü Fransa nezdinde oldu. (...) Cemal Paşa, Fransız Dışişleri Bakanlığı yetkilileri ile temasa geçerek, Fransa ile Osmanlı Devleti arasında bir ittifakı gerçekleştirmek istedi. Cemal Paşaya göre, Saray-Bosna olayı bir genel savaşa varacaktı ve İtilaf Devletlerinin Merkezi Devletleri çember içine almak için bir boşluk kalmıştı, o da Osmanlı Devletiydi. Eğer İtilaf Devletleri Osmanlı Devletini de kendi ittifaklarına alırlarsa, o zaman Merkezi Devletler tamamen sarılmış olurdu.³

¹ M. Cemil (Bilsel), Lozan, Cilt I, İstanbul 1933, s. 139

² Cemal Paşa, Hatıralar, İstanbul, Selek Yayınları, 1959, s. 67.

³ Aynı eser, ss. 118-119.

Akademik tarihsel metinlerde ortaya atılan iddiayı destekleyen kanıtlara mutlaka yer verildiği görülmektedir.

Bu araştırmada örneklem grubu öğrencilerinin metinlerinde aslında bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ortaya bir iddia attıkları ancak bu iddialarını destekleyecek olguları belirtmedikleri, ayrıntılara girmedikleri veya herhangi bir tarihçiden ya da bir tarih kitabından görüşlere yer vermedikleri görülmüştür. Uygulama öncesi bir öğrenci metninde şu ifadelerin bir iddia niteliği taşıdığı söylenebilir.

Özellikle hiçbir şey düşünülmez gibi olmamıştır. İlk Devletleri
savaşı kazanmıştır. Osmanlı bu savaşa katılsada, katılmasada fark
eden bir şey olmayacaktır. Çünkü, Osmanlı sahip olduğu topraklar
yüzünden tüm dış ülkelerin gözü önündeydi. Savaş biterse de
topraklar parçalanacaktır. Osmanlı'nın yıkılmasına neden olan sebepler
da böyle başlamıştır. Artık Osmanlı diğer devletlerin gözünde
"Hasta Asya" olarak görülmektedir.

Ayrıca uygulama sonrası öğrenci metninden alınmış şu ifadelerde bir iddia niteliği taşımaktadır.

Osmanlı Devleti bir milletin olmasın bir devlettir. Osmanlı
Devleti diğer devletlerle dost ve düşmanı yanında yer alırdı. Ama Avrupalı
Devletler her zaman Osmanlı Devleti'nin kuyusunu kazmaya çalışırdı. Osmanlı
Devleti'nin başında bulunan yöneticiler o dönemde Almanya'ya bir özent
ti, bir hayranlık içinde oldukları.

Örnekte de görüldüğü gibi metni yazan öğrenci "Avrupa Devletlerinin her zaman Osmanlı Devleti'nin kuyusunu kazmaya çalıştıklarını" iddia etmektedir. Ayrıca "Osmanlı Devleti'nin başında bulunan yöneticilerin o dönemde Almanya'ya bir özent bir hayranlık içinde oldukları" iddiasını yazmıştır. Ancak bu iddiasını net bir şekilde kanıtlayamamıştır.

Osmanlı'nın birliğini korumak için...
Padişah ve Terakki Cemiyetinin başkanı Enver Paşa
bir Alman hayranıydı. Almanya'nın yanında olduğunda terak
Osmanlı'nın güçleneceğine inanıyordu. Bu yüzden Osmanlı'nın
Padişah'tan yardım istedi.

Öğrenciler metinlerinde fikirlerini ifade etmeleri iddia olarak adlandırılmaktadır. Öğrenci metnindeki iddiaları (claim) “tam iddia”, “sınırlandırılmış iddia”, ve “iddia olmayan ifadeler” olmak üzere 3 kısımda toplanabilir (Rouet, Favart, Britt ve Perfetti, 1997: 97). Yukarıdaki örnekler bu şekilde düşünüldüğünde öğrencilerin aslında iddia olmayan ifadeler kullandıkları söylenebilir.

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin tarih öğretmenlerinden dersi işleme sürecinde konu ile ilgili kaynaklara dayalı ek bilgiler vermeleri, belgeleri kullanmaları, hatıralara yer vermeleri, konu ile tarihçilerin görüşlerine yer vermeleri konusunda özellikle istenmiş olmasına ve öğretmenlerin ders işlenişinde bu uyarılara dikkat ettiklerini belirtmelerine rağmen hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında öğrenci metinlerinde tartışmacı bir metin oluşturmanın kriterlerinden de biri olan “Bir tez geliştirmeli, bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer vermelidir” kriterine uygun ifadeler hiç yer verilmemesi dikkat çekicidir. Bu durumun nedenlerinden birisi öğrencilerin eğitim hayatları boyunca bu kriterle uygun herhangi bir metin yazmamaları olabilir. Tarih derslerinde öğrencilerin sentez düzeyinde tarih yazma becerisi yok denecek kadar azdır. Genel olarak incelenen öğrenci metinlerinden, öğrencilerin tarihsel metinlerini yazarken iddialarını destekleyecek kanıtlara yer vermeleri gerektiğinin bilincinde olmadıkları sonucuna varılmıştır. Diğer bir neden de öğrencilerin Lise 2 tarih ders kitaplarında (Ermeni Sorunu konusu dışında) bu tür ifadelerle yer verilmemesi olabilir. Lise 2 Tarih ders kitabının 3. ünitesinin sonunda işlenen I. Dünya Savaşı ve Osmanlı Devleti’nin Sonu” konu başlığı içerisinde de yer alan ifadeleri destekleyecek alıntılamalara yer verilmediği, referans gösterilmediği, hatta ünite sonunda okuma parçaları içerisinde konu ile ilgili kaynaklara yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin tarihsel metinlerini oluştururken kanıt kullanmaları gerektiği bilincine ulaşmalarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin dersi işleme sürecinde konu ile ilgili belgeleri kullanarak, hatıralara yer vererek, tarihçilerin eserlerinden alıntılamar yaparak ve hatta bu dokümanları öğrencilerle paylaşarak daha etkin bir şekilde işlemeleri nispeten lise öğrencilerin kendilerinden beklenen bu kriteri uygulama oranlarını artırabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte görüşler Wiley and Voss (1996: 63); Grene (1994: 137) ve Beyer (1980: 167) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da dile getirilmiştir. Bu araştırmacılara göre, tarih dersinde metin/rapor yazmayı sadece geçmiş olayları ve kişileri sadece bir kaynaktan –genellikle ders kitabından- anlatmak ve olayların kronolojik olarak sıralamasını yapmak olarak gören öğrenciler, bir tarihçinin yaptığı gibi değişikliklerin nedenlerini açıklamak ve

kanıtları kullanarak geçmiş hakkında tartışmak ve analizlerde bulunmak yoluna gitmemektedirler (Wiley and Voss, 1996: 63; Greene, 1994:137; Beyer,1980:167).

Tablo 5. 5. “Tarihsel bilgi (insanların, mekânların, zamanların bilgisi) doğru bir biçimde verilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	15	53.57	19	67.85

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Tarihsel bilgi (insanların, mekânların bilgisi, zamanlar) doğru bir biçimde verilmelidir” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı %53.57 iken uygulama sonrasında %67.85 olmuştur. Bu sonuçlara göre; “Tarihsel bilgi (insanların, mekânların ve zamanlar bilgisi) doğru bir biçimde verilmelidir” ilkesi ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler müfredata göre konunun işleniş sürecinde ilk metinlerini yazmışlar ve zihinlerindeki bilgiler aktarmaları istenmiştir. Öğrenciler konuyu tam olarak öğrenmedikleri, dolayısıyla bilgileri hatırlayamadıklarından olsa gerek bazı bilgileri yanlış verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi metinlerinde özellikle zaman ifadelerinde yanlışlık yaptıkları gözlemlenmiştir. Örneğin;

Devleti 19. yy'dan sonra çöküş dönemine girdi.
Avrupa devletleri O...

Osmanlı Devleti 19. yy'ın başında çöküşe geçmiştir. Kay-

1838 yılında Mondros Ateşkes Antlaşması

Öğrencilerin temel kaynak olarak kullandıkları Lise 2 Tarih ders kitabında öğrencilere yöneltilen araştırma sorusu ile ilgili kısımda “19. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı Devleti çöküş dönemine girmişti” ifadesi yer almaktadır. Öğrencilerin bu ifadeden hareketle böyle bir cümle kurdukları, ancak zaman bilgisine tam olarak dikkat etmedikleri için böyle bir yanlışlık yaptıkları düşünülmektedir. Bunun dışında öğrenci metinlerinde tarihsel içerikle ilgili şöyle yanlışlıklarda tespit edilmiştir:

Bu savaş, Avrupa devletlerinin Osmanlı topraklarını paylaşmak istemesiyle başlayan savaştır.

Zonabilmek için bu savaşa girdi. Amacı da ekonomisini düzeltmektir. Osmanlı devleti bu savaşa mecburiyetten girmiştir. Bu savaş Osmanlı devleti ile ittifak devletleri arasında olmuştur. Osmanlı devleti gereksiz yere savaş yaptığı için hasta adam durumuna düşmüştür.

Mondros Ateşkes Antlaşmasıyla sonra yapılan bu savaş Osmanlı Devleti'nin aleyhine olmuştur. Almanya bu savaşta yenik düşmüştür. Bu savaşta önce devletler ittifak ve ittifak olarak ikiye ayrılmışlardır.

Uygulama öncesi öğrenci metinlerinden alıntılanan bu örneklerde de görüldüğü gibi, öğrencilerin “bu savaş Osmanlı Devleti ile ittifak devletleri arasında yapıldı. Osmanlı devleti gereksiz yere savaş yaptığı için hasta adam durumuna düşmüştür” ve “Mondros ateşkes anlaşmasından sonra yapılan bu savaş” gibi oldukça önemli hataları içeren bilgileri vermeleri ilginç bulunmuştur. Uygulama sonrası metinlerde öğrencilerin bu yanlışlıkları düzelttikleri tespit edilmiştir. İkinci metinleri yazdıklarında, konunun derste işlenmesi üzerinden zaman geçmesine rağmen, ön uygulama sonrası dersin öğretmeninin uyarıları doğrultusunda ve dersin sınavına az bir süre kaldığı için sınava hazırlık olarak çalıştıklarından olsa gerek tarihsel metinlerinde daha doğru tarihsel bilgi verdikleri görülmüştür. Örneğin,

Osmanlı 19. yüzyıl sonlarına doğru geliş dönemine

Buradan hareketle örneklem grubuna yapılan yazma becerileri öğretimi esnasında tarihsel metinlerinde ifadelerine özen göstermeleri ve tarihsel bilginin doğru olmasına dikkat etmeleri gerektiği yönündeki vurgulamaların öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. 6. “Tarihsel metinlerde aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalı, mantık, tümdengelim, analogi, empati, karşılaştırma yapma gibi beceri ve kavramları kullanılmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	20	71.42	25	89.28

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalı, mantık, tümdengelim, analogi, empati, karşılaştırma yapma gibi beceri ve kavramları kullanılmalıdır” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı % 71.42 iken uygulama sonrasında % 89.28 olmuştur. Bu sonuçlara göre; “Aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalı, mantık, tümdengelim, analogi, empati, karşılaştırma yapma gibi beceri ve kavramlar kullanılmalıdır” ilkesi ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

“Her zaman”, “hiç”, “asla”, “daima” vb. ifadeler abartılı genelleme ya da aşırı basitleştirme ifadeleri olabilir (Köksal, 2005: 148). Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenci metinlerinde bu tür ifadeler rastlanmıştır. Örneğin;

Zaten Almanya bizim için hiç dost olmadı.

Bu durum, bu zorun tek nedeni yöneticilerin Alman hayranlığı olmasıdır.

genişletir. Osmanlı
Ve savaşı. her cephede heven heven büyük başarı
elde etmiştir. Savaş 1918 yılında sona ermiştir.

Uygulama öncesi öğrenci metinlerinden alıntılanan bu ifadelerde de görüldüğü gibi öğrenciler, tarihsel metinlerinde bir takım genellemeler ve basite indirgemeler yapmışlardır. İlk örnekte öğrenci “hiç” ifadesini kullanarak bir genelleme yapmıştır. İkinci örnekte ise, Osmanlı Devleti’nin savaşa girmesinin birbirleriyle ilintili bir çok nedeni söz konusu olduğu halde öğrencinin Osmanlı Devletinin savaşa katılmasının tek nedenini sadece yöneticilerin Alman hayranlığına bağlaması, durumun aşırı ölçüde indirgendliğini göstermektedir.

Ancak, uygulama sonrası öğrenci metinlerinde de az da olsa bir takım genelleme ifadelerine rastlanmıştır. Örneğin;

Osmanlı Devleti bir çok milletten oluşan bir devlettir. Osmanlı Devleti diğer devletlerle dost ve düşmanı içinde geçirdi. Ama Avrupalı devletler her zaman Osmanlı Devleti'nin kuyusunu koymaya çalışıyor. Osmanlı Devleti'nin başında bulunan yöneticiler o dönemde Avrupa'ya bürünmüş, bir hayranlık taneleridir.

Bu örnekte de öğrenci “her zaman” şeklinde genelleme ifadesi kullanmıştır. Bu durum öğrencilerin ön bilgilerinden ya da duygusal durumlarından kaynaklanıyor olabilir. Genelleme yaparken bireylerin bilgi birikimleri ve akıl yürütme becerileri olduğu kadar duygusal beklentileri de etkilidir (Köksal, 2005: 110). Ayrıca öğrenciler öğretmenlerinden de bu tür genelleme ifadelerini duyduklarından dolayı olsa gerek metinlerini yazarken de bu genellemeleri kullanmakta bir sakınca görmemiş olabilirler. Köksal (2005: 110), “Avrupalılar her zaman Osmanlılardan korkarlardı” türünde bir genellenmenin pek çok tarih öğretmenin söylemekten ve duymaktan hoşlandıkları bir abartılı genelleme örneği olduğunu belirtmektedir.

Tablo 5. 7. “Tarihi dile ait kavramların ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat edilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	18	64.28	23	82.14

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Tarihi dile ait kavramların ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat edilmelidir” kriterini uygulama oranlarında, uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinin bu kriterle uygunluk oranı %64.28 iken uygulama sonrasında bu oran %82.14 olmuştur. Bu sonuçlara göre; “Tarihi dile ait kavramların ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat edilmelidir” ilkesi ile ilgili yapılan öğretimin, örneklem grubu öğrencileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yenilenen Ortaöğretim Tarih dersi programlarında da, “metin yazılmasının önerildiği etkinliklerde, öğrencilerin (... döneme ait adlandırmaların, tarihi deyim ve terimlerin ve zaman kavramlarının doğru kullanılmasına dikkat edilmelidir” şeklinde ifadeler yer verilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Uygulama öncesi öğrenci metinleri incelendiğinde bazı kavramların yanlış kullanıldığı görülmüştür.

arasındaki ekonomik yarıstır. Bu devletler kendi çıkarlarını göre ittifak ve ihtilaf devletleri olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Osmanlı

Enver Paşanın Turancılık imparatorluğu kuma

Öğrencilere yöneltilen soru hakkında öğrencilerin ön bilgileri de dikkate alındığında özellikle “itilaf” ve “ittifak” devletleri kavramlarını öğrencilerin artık doğru kullanmaları beklenirken böyle bir yanlışlığın yapılması şaşırtıcıdır. İkinci örnekte de öğrencinin doğru tarihsel bilgiyi bilmesine rağmen ifade ederken “Turancılık İmparatorluğu” şeklinde yanlış yazması da aynı şekilde ilginç bulunmuştur. Uygulama sonrası öğrenci metinlerinde de bu tür yanlışlıklara rastlanmasına rağmen genel olarak tarihsel kavramları ve kelimeleri doğru kullandıkları görülmüştür. Örneğin;

“Nasta adam

İttihat ve Terakki cemiyetinin başkanı Enver Paşa
... aldığında tebrar

— I. Dünya Savaşı'na katılan devletler itilaf ve ittifak devletleri olarak ikiye ayrıldı. Almanya, Avusturya, Macaristan ve İtalya birlik kurarak Ülvi İttifak Devletleri adı altında birleşti. Bununla beraber İngiltere, Fransa ve Rusya İttifak Devletlerine karşı Ülvi İtilaf Devleti oluşturdular.

Almanyanın yanında girdi. Varve ve Midilli adlı iki Alman gemisi boğazlardan ...

Coffin’in (2006: 419), belirttiği gibi, 7-8 sınıf öğrencileri genellikle bireylerin isimlerine ve kronolojik sıralamaya dikkat ederken, 10-12 sınıf öğrencileri daha karmaşık ilişkileri, politik ve yasal süreçleri metinlerinde ifade etmektedirler. Örneklem grubu öğrencilerinin de metinlerinde “itilaf devletleri”, “ittifak devletleri”, “İttihat ve

Terakki Cemiyeti”, “Mondros Ateşkes Anlaşması”, “cepheler”, “Goben ve Braslav”, “Yavuz ve Midilli” gibi tarihsel kavramları ve kelimeleri doğru ifadelendirdikleri görülmektedir.

Tablo 5. 8. “Olaylar analiz edilmeli ve sınıflandırılmalıdır (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel açılarından)” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
OKUL	n	f	%	f	%
Toplam	28	2	7.14	4	14.28

Tablodan da anlaşıldığı üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Olaylar analiz edilmeli ve sınıflandırılmalıdır (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel)” kriterini kullanma oranlarında uygulama sonrasında genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri kullanma oranı %7.14 iken uygulama sonrası metinlerinde kullanma oranı %14.28’e yükselmiştir. Bu sonuçlara göre; “Olaylar analiz edilmeli ve sınıflandırılmalıdır (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel)” kriteri ile ilgili yapılan öğretimin öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sınıflama, öğrencilerin verilerin belli özellikleri temel alarak listelemeleridir. Sınıflama yapılırken konu değişik karakteristik özelliklerine göre kategorileştirilir (Köksal, 2005: 133). Örneklem grubu öğrencilerinin metinlerinde sınıflama örnekleri tespit edilmiştir. Örneğin, aşağıda verilen uygulama öncesi öğrenci metninde şu ifade dikkati çekmektedir:

Bu savaş özellikle Osmanlı Devletine her açıdan olumsuz yönde etkiledi. Bu savaşın sonunda Mondros Ateşkes Anlaşması imzalandı. Bu savaş sonunda diğer devletler denizlerimizde ticaret yapma biliyorlardı. Ancak Osmanlı devleti Almanya'ya bu kadar özveriye...

Öğrencinin “...Osmanlı Devletini her açıdan olumsuz yönde etkiledi” ifadesinden sonra ticari açıdan olayı ele alması, savaşın sonucu ile ilgili ekonomik açıdan bir sınıflama yaptığının göstergesidir. Ancak ifade yeterince açık değildir. Ek olarak, uygulama sonrası öğrenci metinlerinde bu kriter doğrultusunda şu ifadelere de rastlanmıştır:

19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı, ekonomik, siyasi açılarından...

Bu savasta karşılıklı iki taraf vardı, İtilaf ve İttifak Devletleriydi. Osmanlı Devleti, ilk zamanlarda bu savasta uzak kalmak istedi ama hem kaybetti toprakları geri almak, hem de kaybettiği siyasi ve ekonomik bağımsızlığını geri kazanmak amacıyla bu savaşa girmiştir. Osmanlı Devleti, I. Dünya

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere öğrenciler durumu ekonomik, siyasi açılardan sınıflama yoluna gitmişlerse de, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrencilerin metinlerinde bu kriteri uygulama düzeyleri oldukça yetersiz bulunmuştur. Counsell’a (1997) göre de öğrenciler tarihin konularını sıraya koymak ve tasnif etmekte zorlanmaktadır. Ekonomik, politik ve sosyal olaylar öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamamaktadır. Voss, Carretero, Kennet ve Silfies (2000: 416) bu görüşü destekler bulgulara ulaşmışlardır. Öğrenciler özellikle nedenleri sınıflandırma konusunda zorluklar yaşamakta, hangi nedenin hangi kategoriye girdiğinin ayrımını yapamamaktadırlar. Öğrencilerin tarihsel bilgileri ile ilgili sınıflandırmalar yapabilmeleri için sınıfta bir takım etkinlikler tasarlanmalı öğrenciler bu konuda cesaretlendirilmelidir.

Örneklem grubu öğrencileri kendilerine yöneltilen araştırma sorusu çerçevesinde savaşa katılan ülkeleri (itilaf ve ittifak) iki grupta sınıflamışlardır. Öğrencilerin, bu sınıflamayı yapmaları ders kitaplarında görmelerinden ve derste öğretmenin konuyu bu şekilde anlatmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci metinlerinde genelde bu şekilde bir sınıflama yapıldığından dolayı bu kriterde daha çok başka sınıflama örnekleri aranmıştır.

Tablo 5. 9. “Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

OKUL	n	ÖNTEST		SONTEST	
		f	%	f	%
Toplam	28	12	42.85	16	57.14

Tablo 5.9’den da anlaşıldığı üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır” kriterini kullanma oranlarında uygulama sonrasında genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri kullanma oranı

%42.85 iken uygulama sonrası metinlerinde kullanma oranı %57.14 olmuştur. Bu sonuçlara göre; tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan öğretim etkinliği çerçevesinde “Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır” kriteri ile ilgili yapılan öğretimin öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi öğrenci metinlerinde bu kritere uygun olmaya ifadeler şu şekildedir:

Enver Paşa'nın, Almanya hayranlığı

Enver Paşa'nın Alman hayranlığının da büyük etkisiyle

İttihat ve Terakki partisinin basında olan Enver Paşa
çok iyi bir Alman hayranıydı. Enver Paşa Almanya'nın
bu savaşta kazanacağını biliyordu.

bulunmaktaydı ve Osmanlı'da bulunan Enver Paşa tam bir
Alman hayranıdır. Enver Paşa'nın görüşleri, bu savaşa Almanya

Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler, hem ön test hem son test metinlerinde “Enver Paşa Alman hayranıdır” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bu şekilde bir ifade öğrencilerin kullanmış oldukları ders kitabında bulunmamasına rağmen araştırmanın yapıldığı 3 ayrı okulda örneklem grubu içerisinde yer alan birçok öğrenci tarafından yazılmış metinlerde bu ifadenin olması ilginç bulunmuştur. Bunun nedeni öğrencilerin geçmişten getirdikleri bilgiler olabilir. Bu konuya yabancı olmadıkları için daha önce kullandıkları ders kitaplarında bu şekilde bir bilgi yer alıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin sınavlara (OKS, ÖSS) hazırlıkta kullandıkları yardımcı kitaplarda (konu anlatımlı test kitapları) bu şekilde ifadelerin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler derste öğretmenden bu şekilde bir ifade duymuş olabilirler. Medyada popüler konu olarak ele alınan program ve yayınlarda bu tür ifadelerin kullanılması dolayısıyla öğrenciler etkilenmiş olabilirler. Leinhardt (2000: 225) yapılan araştırmaların öğrencilerin okul dışında ailelerinden, televizyondan, filmlerden ve müzelerden tarihi öğrendikleri gösterdiğini belirtmektedir. Drake ve Brown'un (2003) da belirttiği gibi “öğrenciler sınıflara zihinlerinde var olan anlatılarla birlikte gelmektedirler. Öğrenciler bu anlatıları, televizyon, aileleri, eski öğretmenleri ve diğer öğrencileri içeren oldukça geniş kaynaklardan elde ederler (s. 474).

Tarih derslerinde öğrenciler yazdıkları metinlerde olayların kıymetini takdir edici ifadelerle yer vererek, tarihsel süreç ile aralarında duygusal dokunaklı ilişkiler kurmaktadır. Aşağıda uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci metinlerinden alıntılanmış örneklerde bu durumun göstergesidir.

Bence anlı şanlı Osmanlı kahramanca savaşmıştır. Onların sa-
vasında dilimiz dinimiz su an boyladı.

Rusya savaşları seferler geçiriyor kabul etti. İtalya Be yer de-
ğerler ihale etti.

Biz savaşa kaybettığımız toprakları geri almak için ve Almanlar-
la girdik. Bizim yöneticilerimiz ve komutanlarımızın Almaniya kayran oldu-
ğu için Almanların savaşı kazanacağını düşünüyorduk. Fakat
bu savaşı Almanlar kaybedince, onlara savaşa girdiğimiz için biz de sava-
şı kaybettik.

Zaten Almanya bizim için hiç dost olmadı. Sürekli ordıyı
beslediler. Osmanlı Devleti kaybettikleri toprakları geri alamadı.
Bu durum, bu zararın tek nedeni yöneticilerin Almaniya kayranlığı ol-
masıdır.

Osmanlı Devleti son dönemlerini yaşamaktaydı. Kısaca 620 yıllık
imparator kışkırtarak bu devlet haline geldi. Bazı devletler Osmanlı
Devleti'ni yıkmak istiyordu. Hatta Osmanlı Devleti'ne "hasta adam" diler-
lardı.

İmam-ı Rüşdî cephesi, Çanakkale cephesi baskınları
yapılmıştır. Bu savaşta katılan ordu çok şanlıydı.
Çünkü başlarında Atatürk gibi bir lider vardı.

Araştırma grubu öğrencileri Osmanlı Devleti açısından olayı ele aldıkları ve kendilerini Osmanlı Devletinin mirasçısı olarak gördükleri için ifadelerinde de Osmanlı Devleti ile ilgili bir takım övücü ifadelerle, diğer ülkelerle ilgili de yerici olarak nitelenebilecek ifadelerle yer vermişlerdir.

bilmiyorlardı. Dince Osmanlı devleti Almanya'ya bu kadar önemse-
ceklerdi. Çünkü osmanlılar için Osmanlı Devleti her yandan zararlı
gelmekteydi. Eğer savaş girmezse idi. Hem Almanya kazanırdı.
Hemde bu kadar zararlı gelmezdi.
Zaten Almanya bizim için hiç dost olmamıştı. Surekli ordi niyet
beslediler. Osmanlı Devleti kaybettiği toprakları geri alamadı.
Bu durumun, bu zararın tez nederi yöneticilerin Alman hakimiyeti ol-
masıdır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere tarih derslerinde yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde yapılan öğretim esnasında tarihsel bir metin içerisinde düşüncelerini ifade ederken –bence, benim fikrime göre- gibi ifadeleri kullanmadan daha güzel bir dille görüşlerini ifade edebilecekleri vurgulandığı için öğrencilerin bu ifadeleri kullanma oranlarının azaldığı görülmüştür. Tarihsel metinlerde bence (I Think), ben (I) gibi ifadelerin kullanılmaması gerekir. Eğer bir konuda hakkında fikir belirten diğer tarihçiler hakkında bir yargılama yapılacak ve netin yazarı kendi bakış açısını gösterecekse kullanılabilir. Örneğin; Tarihçi A, X'i tartışmaktadır, Tarihçi B, Y'yi tartışmaktadır. Benim sonucum ise; bu durumda A güçlüdür” gibi bir ifade de kullanılabilir. Monash üniversitesinden Ian Mabbet’ e göre ise; bu ifadeye gerek yoktur, metin içerisinde yazar kendi düşüncesini, iddiasını bir şekilde ifade edebilir.: “Her şeyi göz önünde tutarak, Tarihçi A’nın daha güçlü olduğu gözükmemektedir” gibi bir ifadede de yazar yine kendi görüşünü belirtmiş olmaktadır (http 1). Ata (2007) tarafından yapılan çalışmada, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarında bu tür ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5. 11. “Yazma işlemine giriş bölümü paragrafı ile başlanmalı, giriş paragrafında okuyucuya yazarın bakış açısı, metinde neyin tartışılacağı yani ana fikir verilmelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	5	17.18	8	28.57

Tablo 5. 11’ den de anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Yazma işlemine giriş bölümü paragrafı ile başlanmalı, giriş paragrafında okuyucuya yazarın bakış açısı, metinde neyin tartışılacağı yani ana fikir verilmelidir” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış

olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kritere uygunluk oranı % 17.18 iken uygulama sonrasında % 28.57 olmuştur. Bu sonuçlara göre; “Yazma işlemine giriş bölümü paragrafı ile başlanmalı, giriş paragrafında okuyucuya yazarın bakış açısı, metinde neyin tartışılacağı yani ana fikir verilmelidir” ilkesi ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bir metnin düzenlemesi önemlidir. Greene (1991), tarihsel metin değerlendirme kriterlerinden biri olarak düzenlemeyi (organization) göstermektedir. Giriş bölümü paragrafı, yazıdaki konunun, ana düşüncenin ortaya atıldığı bölümdür. Yazının ne ile ilgili olduğunu, yazıda hangi sorunun ortaya konulduğunun, bunun hangi görüş açısından ele alınacağını bu paragraf gösterir (Bağcı, 2007: 102). Bu araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin metinlerinde ayrıntılara girmeden kısaca metinde neyi tartışacaklarını gösteren ve birkaç cümleden oluşan bir giriş paragrafı yazmaları beklenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin tarihsel metinleri incelendiğinde öğrenci metinlerinin genel olarak üç paragraftan oluştuğu ve metinlerinde şekilsel olarak bir giriş paragrafı olduğu ancak içerik olarak giriş paragrafı kabul edilemeyecek ifadelerin bulunduğu tespit edilmiştir. Zaten giriş paragrafı her yazıda olmayabilir ve yazının ilk paragrafı giriş paragrafı olarak sayılmaz (Bağcı, 2007). Bu duruma uygulama öncesi bir öğrenci metninde geçen şu ifadeler örnek olarak gösterilebilir:

CEVAP
Osmanlı Devleti Almanya yanında yer almıştır. Çünkü;
Almanya'nın doktrinasına inanıyordu ve bazı önemli isimler
Almanya'nın yanında savaşa girmek istiyordu. Ama zaten

Bu örnekte de görüldüğü gibi öğrencinin metne Osmanlı Devleti ile başlaması bu metnin Osmanlı Devleti ile ilgili bir metin olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Ancak cümlelerin devamı okunduğunda bir belirsizlik dikkati çekmektedir. Osmanlı Devletinin hangi olaydan dolayı Almanya'nın yanında yer aldığı belli değildir. Ayrıca diğer cümlede “bazı önemli isimler” ifadesi de belirsizdir. Bu durumun öğrencilerin metni okuyacak kişinin konuyu bildiğini varsaymalarından ya da tamamen bilinçsiz bir şekilde düşünmeden bilgilerini aktardıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı öğrencinin uygulama sonrası metni ise şu şekildedir:

I. DÜNYA SAVAŞI

Osmanlı Devleti I. Dünya savaşında ilk başta tarafsız kalmıştır. Daha sonra ittifak devletlerinin yanında yer almaya gelmiştir. Fakat İngiltere ve Rusya Osmanlı Devletinin bu girişimini engellediler. Bunun üzerine Osmanlı Devleti Enver Paşa gibi önemli isimlerinde isteğiyle ve kaybettiği toprakları geri alma düşüncesiyle Almanya'nın yanında yer almıştır.

Öğrencinin uygulama sonrası yazdığı metnin ilk paragrafı incelendiğinde bir başlık attığı ancak başlığının tam olarak yazdığı metnin içeriğini kapsamadığı görülmektedir. Paragrafın içerisindeki cümleler incelendiğinde ise, giriş paragrafından ziyade gelişme paragrafı niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin uygulama öncesi metninde yer alan belirsizlikler kısmen de olsa uygulama sonrası metninde ortadan kalkmıştır. Uygulama sonrası metninde öğrenci Osmanlı Devleti'nin Almanya'nın yanında I. Dünya Savaşına girdiğini belirtmiş, "bazı önemli isimler" ile kastettiği kişilerden birinin "Enver Paşa" olduğunu belirterek ifadelerini netleştirmiştir. Ancak öğrencinin bu paragrafı diğer kriterler açısından değerlendirildiğinde yine de önemli eksiklikleri içermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrenci metnindeki ilk paragraf her ne kadar giriş paragrafı olarak gözüksün de içeriğine baktığımızda genel olarak konunun ayrıntılarının yer aldığı ve gelişme paragrafı olarak adlandırabileceğimiz paragraf oldukları anlaşılmaktadır. Uygulama sonrası öğrenci metnlerinde tespit edilen ve giriş paragrafı özelliği gösteren bir öğrenci metni şu şekildedir:

10-G/TM

Osmanlı Devleti'nin aldığı etkilerine rastlayan Birinci Dünya Savaşı 1914-1918 yılları arasında yaşanmıştır. Balkan Savaşları'ndaki yenilgiler ve İngiltere'nin Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü korumaktan vazgeçmesi Osmanlı Devleti'nin durumunu daha da kötüleştirmiştir.

İlk örnek incelendiğinde paragrafı yazan öğrencinin giriş paragrafı ile genel olarak metnin ne ile ilgili olduğu konusunda okuyucuya bilgi verdiği görülmektedir. Bu açıdan bu paragraf iyi bir giriş paragrafı olarak nitelendirilebilir.

Tablo 5.12. “Giriş paragrafindan sonra ana kısma geçilerek, kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl” gibi soruların cevapları tartışılır. Tarihsel içerik detaylandırılır ve örnekler verilir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	22	78.57	28	100

Tablo 5.12’den de anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Giriş paragrafindan sonra ana kısma geçilerek, kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl gibi soruların cevapları tartışılır. Tarihsel içerik detaylandırılır ve örnekler verilir” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinin bu kritere uygunluk oranı % 78.57 iken uygulama sonrasında % 100 olmuştur. Bu sonuçlara göre; “Giriş paragrafindan sonra ana kısma geçilerek, kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl gibi soruların cevapları tartışılır. Tarihsel içerik detaylandırılır ve örnekler verilir” ilkesinin uygulanması ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Gelişme paragrafı, konunun daha geniş açıklanabilmesi için örneklerden, karşı fikirlerden, benzerliklerden faydalanılan gövde bölümüdür. Bu bölümde fikirler, görüşler, düzenli bir sıraya konulmalı; nedenler sonuçlar gösterilmelidir (Bağcı, 2007: 102). Uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci metinleri incelendiğinde öğrencilerin metinlerinde gelişme paragrafına yer verdikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin gelişme paragrafında konuyu yeterli derecede detaylandırmadıkları dikkati çekmiştir. Bu durum öğrencilerin tarihsel bilgi eksikliğinden ya da zaman darlığından kaynaklanmış olabilir. Ancak öğrencilerin var olan tarihsel bilgilerini de güzel bir şekilde ifade edemedikleri ve örneklendiremedikleri anlaşılmaktadır. Paragraflar rastgele cümlelerin oluşturduğu bir yığın değildir. Paragrafı oluşturan cümleler, bir fikri açıklamak için özenle ve bilinçli olarak seçilmelidir. Bu bakımdan cümleler arasında anlam bütünlüğünün bulunması paragrafın vazgeçilmez bir ilkesidir. Paragrafı oluşturan cümleler arasındaki anlam bütünlüğünün olmasının yanı sıra paragraflar arasında da anlam bütünlüğünün olması gerekir. İyi bir paragraf oluşturmak için cümleler ve paragraflar arasında doğal geçişler kurulmalıdır (Bağcı, 2007: 98- 99). Öğrenci metinlerinde gelişme paragrafında yazılan her cümle bir öncekinin doğal bir devamı olması gerekirken bu duruma uymayan metinlerde tespit edilmiştir. Örneğin;

Almanya'nın gücü arttı. Osmanlı devleti ittifak devletleri arasında girdi. Savaş başladı. Osmanlı birçok cephelerde savadı. En önemli zafer Çanakkale zaferidir. Savaş uzun sürdü. Osmanlı devleti yenildi. İttifak devletleri de yenildi. Osmanlı ile Mondros Ateşkes antlaşması imzalandı. Atatürk saltanatı kaldırdı. Batıya yöneldi. Batıyı örnek aldı. Yönetim değişti. Osmanlı devleti tarihe karıştı.

Hem dilbilgisi açısından hem de yukarıda belirttiğimiz üzere cümlelerin birbiriyle bağlantısı olması açısından dikkat ettiğimizde bu örnekte oldukça fazla yanlışlıklar göze çarpmaktadır. Uygulama sonrası öğrenci metinlerinde öğrencilerin bağlaçlar vasıtasıyla cümleler arasında anlamlı bağlantıları kurdukları tespit edilmiştir. Örneğin;

İttihat ve Terakki cemiyetinin başkanı Enver Paşa bir Alman heyranıydı. Almanya'nın yanında olduğunda tebrar Osmanlı'nın güçleneceğine inanıyordu. Bu yüzden Osmanlı'nın Savaş girmesini istiyordu. Osmanlı, İngiltere'den yardım istedi. Ancak bu isteği kabul edilmedi. İttihat devletleri Osmanlı'nın Savaş karşısız girmesini istiyordu. Çünkü Osmanlı'nın yükle hokkileyecekti.

Tablo 5. 13. “İşlenen konudan çıkarılan doğru bilgiye ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuçları ortaya koyan bir sonuç paragrafı yazılmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu.

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	13	46.42	22	78.57

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “İşlenen konudan çıkarılan doğru bilgiye ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuçları ortaya koyan bir sonuç paragrafı yazılmalıdır” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinin bu kritere uygunluk oranı % 46.42 iken uygulama sonrasında % 78.57 olmuştur. Bu sonuçlara göre; “İşlenen konudan çıkarılan doğru bilgiye ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuçları ortaya koyan bir sonuç paragrafı

yazılmalıdır” ilkesi ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Sonuç paragrafı yazının başından beri ileri sürülen düşünceleri derleyip toplaması ve yazının bütünlüğünü göstermesi açısından çok önemlidir. Bu yüzden bu bölüm aynı zamanda bir toparlama ve özetleme bölümüdür. Yazı uzun ve karmaşık sonuç paragrafı gereklidir. Ancak sonuç paragrafı her yazıda bulunmayabilir (Bağcı, 2007: 103). Araştırma grubuna katılan öğrencilerin yazdıkları bu metinlerde genel olarak düşüncelerini özetleyen, konu ile ilgili değerlendirmelerini içeren bir sonuç paragrafı yazmaları beklenmesine rağmen uygulama öncesi öğrenci metnlerinin bu konuda yeterli oldukları söylenemez. Ancak öğrencilere yapılan öğretim ile birlikte uygulama sonrası öğrenci metnlerinde bir sonuca gidildiği dolayısıyla bir sonuç paragrafı yazıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin;

Savaş sonrası hiçbir sorun çözülmemiş olsına yeni sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar aynı zamanda II. Dünya Savaşı'nın zamanını almıştır. Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan yeni sorunlar Osmanlı Devleti'ni olumsuz etkilemiştir. İttihat Devletleri Osmanlı topraklarını işgal etmeye başlamıştır. Mondros Ateşkes Antlaşmasına dayanarak yapılan bu işgaller kapsamında Mustafa Kemal'in önderliğinde Kurtuluş mücadelesi başlamıştır.

Bu sonucda Osmanlı Devleti toprak kaybetmiştir ve büyük zarar görmüştür.

Bu savaş sonunda 1938 yılında Mondros Ateşkes Antlaşması yapıldı. Osmanlı Devleti eğer bu savaşa girmeseydi hem itibarı zede-
lenirdi hem de bu kadar zararlı çıkmazdı. I. Dünya savaşından Rusya yenilgi-
yi kabul ederek çekildi. İtalya ise saf değiştirerek İttihat devletlerine katıldı.
Bu savaş, İttihat devletlerinin karanlıkta Amerika'nın temyizî yapısı
sol sonuçtır.

Bu savaş Osmanlı Devleti'ne vurulan en büyük ve son darbe olmuş-
tu. Uzun yıllar vatanal süren imparatorluk artık egemenliğini yitirmişti.
Bir insan ömrü gibi doğmuş, büyümüş, ke ölüyordu...

Öğrenci metinlerinden alınan bu örneklerde her ne kadar dilbilgisi yönünden bir takım yanlışlıklar bulunsa da öğrencinin bir sonuç yazmaya, değerlendirmede bulunmaya çalıştığını göstermesi açısından dikkate değerdir.

Tablo 5. 14. “Her paragrafın bir giriş cümlesi olmalıdır. Giriş cümlesi o paragrafta işlenecek konu hakkında bilgi vermelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	5	17.85	16	57.14

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Her paragrafın bir giriş cümlesi olmalıdır. Giriş cümlesi o paragrafta neyin işleneceği hakkında bilgi vermelidir” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinin bu kritere uygunluk oranı % 17.85 iken uygulama sonrasında % 57.14 olmuştur. Bu sonuçlara göre “Her paragrafın bir giriş cümlesi olmalıdır. Giriş cümlesi o paragrafta neyin işleneceği hakkında bilgi vermelidir” ilkesi ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 5. 15. “Zaman uyumuna dikkat edilmelidir. Tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	26	92.85	28	100

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Zaman uyumuna dikkat edilmelidir. Tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Bu sonuçlara göre, “Zaman uyumuna dikkat edilmelidir. Tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır” kriterinin uygulanma oranı % 92.85 iken uygulama sonrasında %100 olmuştur. Dolayısıyla “Zaman uyumuna dikkat edilmelidir. Tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır” kriteri ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tarih yazımında hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır. Sadece kişisel anlatılar birinci ağızdan anlatılabilir. Araştırma bulgularına göre, uygulamaya katılan öğrencilerin tarihsel metinlerinde bu kriteri uygulama başarı düzeyleri yüksektir.

Tablo 5. 16. *Tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır*” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	23	82.14	26	92.85

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Bu sonuçlara göre, “Tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır” kriterinin uygulanma oranı % 92.85 iken uygulama sonrasında %100 olmuştur. Dolayısıyla “Tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır” kriteri ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5. 17. *“Metin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun olarak oluşturulmalı, doğru sözcük ve bağlaçlar kullanılmalıdır”* Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	5	17.85	15	53.57

Yenilenen Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programlarında 9. 10. 11. 12. sınıf öğrencilerinin ulaşması beklenen temel becerilerden bir tanesi “Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma” dır (<http://ttk.meb.gov.tr>). Dolayısıyla öğrenciler bu becerilerini tarihsel metinlerini yazarken etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. 4. kriterin değerlendirilmesinde de belirttiğimiz gibi Wilson ve Wineburg’un (1993: 736), araştırmaları kapsamında topladıkları öğrencilerin metinlerini okuttukları öğretmenlerden bir diğeri olan Mr. Barnes’in öğrencilerin metinlerini değerlendirme kriterleri, “a)- doğru olguların gösterilmesine dikkat etme, b)- anahtar kişilerin ve olayların tanımlaması c)- olayların değerlendirilmesi, d)- öğrencilerin ifade biçimi”dir.

Yine aynı çalışma içerisinde öğrenci metinlerini okuyan öğretmen Ms. Kelsey'in metin değerlendirme kriterleri ise, bir tartışma yapmak, tartışmayı desteklemek için daha önceki derslerden spesifik olguları kullanmak, görüşünü destekleyecek kanıt seçmek, metnin özel detaylarla soruyu tam olarak cevaplayan yeterli uzunlukta olması ve dilbilgisi kurallarına uygun yazılmasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin tarihsel metnlerinin dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılması son derece önemlidir. Bir tarih metni mutlaka bilimsel (akademik) ve edebi olmalıdır (Mabbett, 2007: 13).

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, özellikle İlköğretimde öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarıyla güzel konuşma ve yazma alışkanlıklarını geliştirecek olan Türkçe dersi ile (Bağcı, 2007: 111), ve lisede Dil ve Anlatım dersinin de yardımıyla Türkçe'yi bilinçli, doğru ve özenli kullanma becerisine sahip oldukları varsayılmış olmasına rağmen hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında öğrencilerin tarihsel metinlerini yazarken bir çok dilbilgisi hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenci metinlerinde yer alan dilbilgisi kurallarına uymayan ifadelere şunlar örnek gösterilebilir:

Osmanlı devletinin gelişmesinden sonra Göttinge'den giderek İngiltere Osmanlı'dan desteğini almıştır. Bunun üzerine Almanya Osmanlı Devleti'nin yanına gelmeye son yapılışına kadar ihtiyaçlarını gidermek için Osmanlı'ya gelmiştir. Bunun üzerine Almanya da güçlü bir devlet olduğu için Osmanlı ile beraber savaşa katılmıştır.

Osmanlı devleti bu savaşta ekonomisini yükseltmek için ve daha önce kaybettiği toprakları geri almak istemiştir. Bu yüzden bu savaşa katılmıştır. Mecburi olarak bu savaşa katılmıştır. Diğer devletlerin baskısından kurtulmak

Osmanlı Devleti kendi çıkarını uğruna bu savaşa girmiştir. Osmanlı Devleti Almanya'nın güçlü olduğunu, Almanya ile savaşa girirse kaybettiği toprakları geri alabileceğini düşünmüştür. Bu düşüncesi de uygulamaya koyarak Almanya'nın yanında savaşa girmiştir. Almanyanın bu durumdan çıkarları olduğu için Osmanlı'nın da yanlarında savaşa girmesini istiyordu.

Savaş ittifak devletleri yendi.

aktması Osmanlı Devleti için bir dezavantaj olmuştur. Ermeni Soykırımı iddiası itilaf devletleri arasında kendi aralarında iktidar

bitmiştir. 26 ülke katılmıştır. Savaşın temel Avrupa devletleri arasındaki ekonomik yarıştır.

Öğrenci metinlerinden verilen örneklerde görüldüğü gibi çeşitli dilbilgisi yanlışlıkları bulunmaktadır. Öğrencilerin tarihsel yazılı anlatım becerilerinin geliştirebilmek için tarih öğretmenleri özellikle Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile birlikte çalışmalı, öğrencilerin yazılı metinlerinde dikkat çeken eksiklikleri düzeltme konusunda görüş alışverişi içerisinde bulunmalıdırlar.

Uygulama öncesi bir öğrenci metninde ayrı yazılması gereken –da eki bitişlik yazılmıştır.

Öğrenci metninde Osmanlı'nın daha kötü bir serece pırmasma neden oldu.

Ancak uygulama sonrası öğrencinin bu yanlışlığını düzelttiği tespit edilmiştir. Öğrencinin uygulama sonrası metninde geçen şu ifade bu durumu göstermektedir.

Bu da Osmanlı Devletidir.

Ayrıca uygulama sonrası bir öğrenci metninde yanlış kelime kullanımı ile ilgili şu şekilde bir ifadeye rastlanmıştır:

muşordu. Bu savaşın sonunda iki devlet arasında Mondros Antlaşması imzalandı. Bu antlaşma tamamen Osmanlı Devletinin lehine olmuştur ve Osmanlı Devleti kazandığı bir savaştı.

Metinde öğrenci Mondros Antlaşması ile Osmanlı Devletinin topraklarını kaybettiğini bilmekle beraber bu anlaşmanın Osmanlı Devletinin lehine olduğunu belirtmiştir. Muhtemelen öğrenci zihninde olan bilgileri hızla yazdığı ve daha sonra da metnini okumadığı için ve yahut da “lehine” kelimesinin anlamını tam olarak bilmediğinde bu tür bir yanlışlık yapmıştır.

Tablo 5. 18. “Yanlış vurgulamadan kaçınılmalı ve yüklem öznenen uzak olmamalıdır.” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	25	89.28	28	100

Tablodan da anlaşıldığı üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Yanlış vurgulamalardan kaçınılmalı ve yüklem öznenen uzak olmamalıdır” kriterini kullanma oranlarında uygulama sonrasında genel olarak artış olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı % 89.28 iken uygulama sonrası metinlerinde uygulama oranı % 100 olmuştur.

Tarihsel bir metin oluşturulurken vurgulanan olay, kişi ya da durum cümlelerin başında belirtilmeli, uzun ve anlaşılması zor cümlelerden kaçınılmalıdır. Uygulama yapılan örneklem grubu öğrencilerin metinlerinde bu kriteri uygulama oranları oldukça yüksektir.

Tablo 5. 19. “Edilgen ve devrik cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	18	64.28	24	85.71

Tablodan da anlaşıldığı üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Edilgen ve devrik cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir” kriterini kullanma oranlarında uygulama sonrasında genel olarak artış olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı % 64.28 iken uygulama sonrası metinlerinde uygulama oranı % 85.71 olmuştur. Bu sonuçlara göre; Tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yapılan öğretim etkinlikleri çerçevesinde “Edilgen ve devrik cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir” kriteri öğretiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

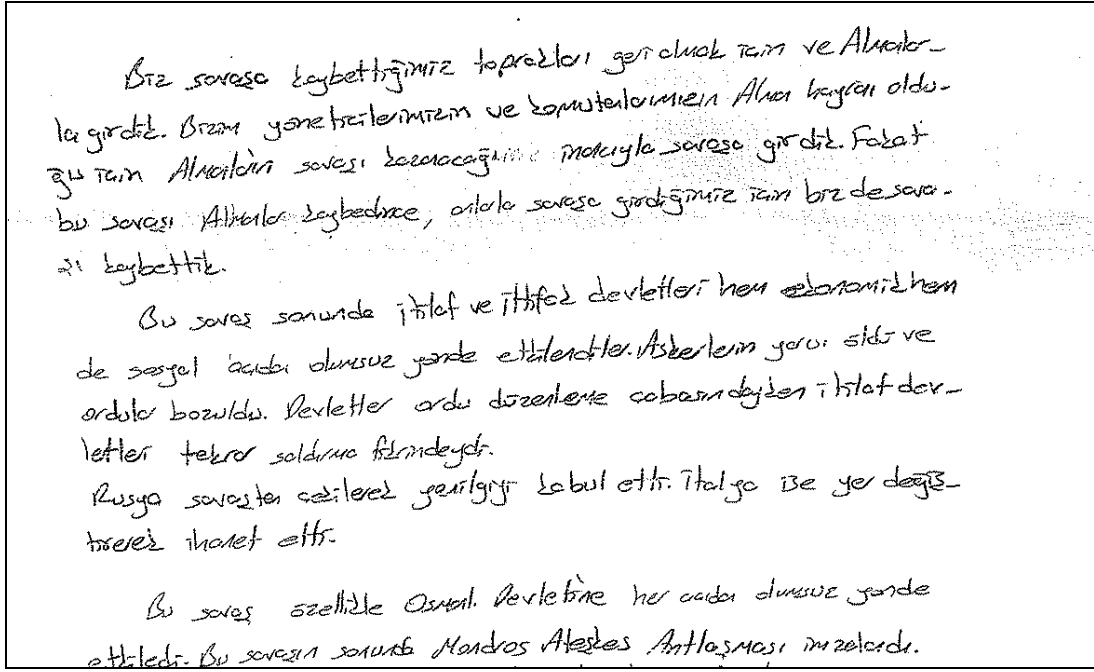
Tarihsel bir metin yazılırken ifadele açık ve net olmalı, belirsizlikten kaçınılmalıdır. Okuyucunun kafasında “kim?, ne?, ne zaman?” sorularını oluşturmayacak ifadeler kullanılması gerekir. Edilgen cümlelerle bu tam olarak

sağlanamayacağı için metin etken cümlelerle yazılmalıdır. Böylece, daha az kelime kullanılır ve cümle uzatılmamış olur. Aynı şekilde tarihsel metinde cümle yapılarına özen gösterilmeli, devrik cümlelerden kaçınılmalıdır. Araştırmanın yapıldığı örneklem grubu öğrencilerinin metinlerinde edilgen ve devrik cümlelere çok fazla yer verilmediği tespit edilmiştir.

Aşağıda yer verilen uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci metinlerinde görüldüğü gibi genellikle sabit tem ilerlemesi kullanılmıştır.

Osmanlı kaybettiği toprakları geri alma umudu içerisindeymişti. Böylece de neme Almanya'nın dost gibi görülməsi Osmanlı'nın daha çok alarak I. Dünya Savaşına girmesine neden olmuştur. Osmanlı bu savaşta kaybettiği toprakları geri alacağını düşünerek İttifak Devletlerinin yanına savaşa girdi. Bu savaş hiç de beklenen sonucu vermedi. İttifak devletleri güçlerini fazlasıyla kullanarak İttifak Devletlerini bozguna uğrattı. Almanya daha sonra Osmanlı'nın yanına olmaktan vazgeçti. Burada Osmanlı'nın daha kötü bir sığra girmesine neden oldu. Bu savaş sonunda Mondros Ateşkes Antlaşması ve Sevr Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmalarla bütün haklarımız elimizden alındı. Eğer ki Osmanlı Devleti savaşa girmeseydi daha iyi olurdu. Elimizde kalan toprakları kaybetmez ve hakları elinden alınmaz olurdu. Fakat böyle olmadı. Osmanlı bu savaşa girdi ve kaybettiği toprakları geri alma umuduyla kazandığı toprakların da oldu.

I. Dünya Savaşı 1914-1918 yılları arasında İttifak devletleri tarafından yapılmıştır. Osmanlı Devleti aslında bu savaşta yenilmezcekti fakat Almanya yenik düştüğü için Osmanlı Devleti de yenik sayıldı. Bu savaştan sonra Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmanın maddeleri çok ağırdı. Osmanlı Devleti yavaş yavaş yıkılma aşamasındaydı. Bu savaştan sonra Atatürk'ün önderliğinde Kurtuluş Savaşı yapıldı. Bu savaş kazanıldı ve Cumhuriyet ilan edildi.



Örnek metinlerde de görüldüğü üzere öğrenciler metinlerini sabit tem-
illermesine göre düzenledikleri, her cümlede aynı özneyi kullandıkları ve ikame
olgusunu işe koşamadıkları için tekrara düşmüşlerdir.

Tablo 5. 20. “Kelimeler ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar, paragraflar
arasında uyumlu geçişler olmalıdır” Kriterinin Göre Uygulanma Oranının Dağılım
Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	18	64.28	22	78.57

Tablodan da anlaşıldığı üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı
metinlerde “Kelimeler ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar, paragraflar arasında
uyumlu geçişler olmalıdır” kriterini kullanma oranlarında uygulama sonrasında genel
olarak artış olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde
bu kriteri uygulama oranı % 64.28 iken uygulama sonrası metinlerinde uygulama oranı
% 78.57 olmuştur. Bu sonuçlara göre; Tarih derslerinde öğrencilerin yazma
becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yapılan öğretim etkinlikleri çerçevesinde

Tarihsel bir metnin organizasyonu açısından özellikle paragrafların birbirinden
kopuk olmaması gerekir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin özellikle uygulama

sonrası metinlerinde bu kritere dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Ancak 12. kriterde de belirttiğimiz gibi birkaç öğrenci metninde bu durum uygun olmayan metinlerde bulunmaktadır.

Tablo 5. 21. “Noktalama işaretleri ve imlâ bilgisi doğru kullanılmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	21	75	23	82.14

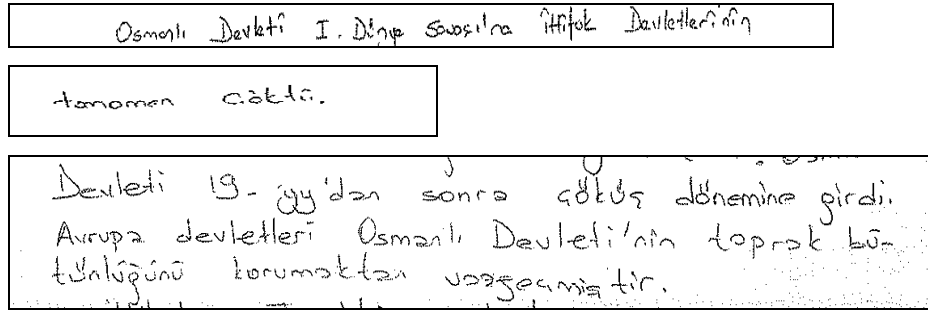
Tablodan da anlaşıldığı üzere, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Noktalama işaretleri ve imlâ bilgisi doğru kullanılmalıdır” kriterini kullanma oranlarında uygulama sonrasında genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri kullanma oranı %75 iken uygulama sonrası metinlerinde kullanma oranı % 82. 14 olmuştur. Bu sonuçlara göre; tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan öğretim etkinliği çerçevesinde “Noktalama işaretleri ve imlâ bilgisi doğru kullanılmalıdır” kriteri ile ilgili yapılan öğretimin öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Cümle ve yan cümledeki türlü öğeleri birbirinden ayırmaya yarayan; nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, soru işareti, ünlem işareti, parantez gibi işaretler; duygu ve düşüncelerimizi daha açık ve daha etkili ifade etmek, okumayı ve anlamayı daha da kolaylaştırmak ve cümlelerdeki duraklama yerlerini belirlemek için kullanılmaktadır. Noktalama işaretleri, yazıda akıcılığı, anlaşılabilirliği sağlar ve anlatıma güç kazandırır. Yazılı anlatımda noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru kullanılmasına özen gösterilmelidir (Bağcı, 2007: 148). Noktalama işaretlerinin yanı sıra imlâ kurallarının da yazılı anlatımda yerli yerinde kullanılması gerekir. Bir dilin belirli kurallarla yazıya geçirilmesi yazım (imlâ) olarak adlandırılmaktadır (Yazım Klavuzu, 2005, I). Noktalama ve imlâ bilgisi yazılı anlatımın temel taşlarındandır.

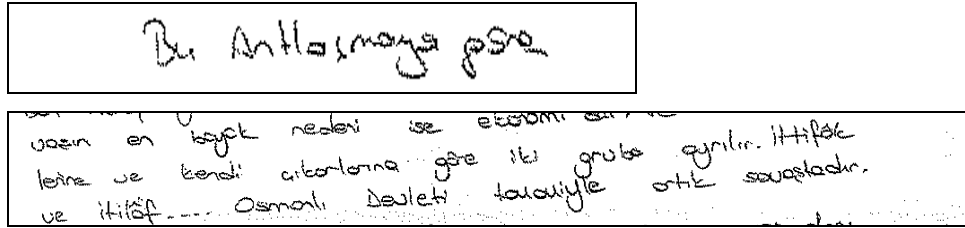
Tarihsel metin yazan öğrencilerden daha öncede belirttiğimiz gibi Türkçe dersi ve Dil ve Anlatım dersleri ile kazanmaları beklenen “imla kurallarına uygun yazma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma” davranışlarını metinlerinde doğru bir biçimde uygulamaları beklenmektedir. Fakat bu durumla ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin bu davranışları tam olarak kazanamadıkları belirlenmiştir (Bağcı, 2007: 216). Genel olarak uygulama öncesi ve uygulama sonrası bu kriterin uygulama oranlarına

bakıldığında öğrencilerin tarihsel metinlerini yazarken imla kuralları ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaya özen gösterdikleri dikkat çekmektedir.

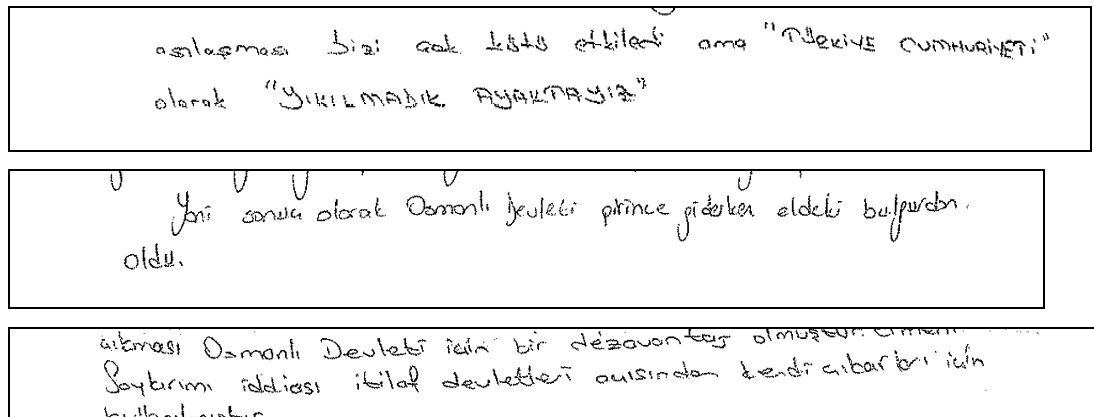
Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tarihsel metinlerinde noktalama işaretlerini genelde doğru kullandıkları söylenebilir. Özellikle nokta ve kesme işaretinin doğru kullanımına özen gösterildiği dikkat çekmektedir. Örneğin;



Öğrenci metinlerinde noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili şu eksiklikler tespit edilmiştir;



Öğrenci metinlerinde tespit edilen imla yanlışlıkları; büyük harf yerine küçük harf kullanılması, harf eksikliği, tekrarlara düşülmesi, mahalli söyleyiş veya konuşma dilinin kullanılması, fazla kelime kullanımı, yanlış kelime kullanımı olarak sıralayabiliriz. Tarihsel bir metin yazılırken günlük konuşma dilinin kullanılmaması üzerinde vurgulama yapılmasına rağmen hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrenci metinlerinde bu tür ifadeler rastlanmıştır. Uygulama öncesi öğrenci metinlerinde bu duruma örnek şu ifadeler bulunmaktadır. Örneğin;



Devletler her zaman Devleti. Devlet'in kuyusunu kazmaya sokulur. Devleti

Örneklem grubunu oluşturan 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel metinlerinde “YIKILMADIK AYAKTAYIZ” gibi slogan ifadeler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca uygulama sonrası bir öğrenci metninde de günlük konuşma diline ait ifade tespit edilmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir:

Cephasıydı. Osmanlı Devleti bu savasta büyük bir oyuna gelmişti. Birlikte olduğu devletler onu satmıştı. Zaten her bakımdan zayıf düşen Osmanlı

Öğrencinin kullandığı “(...) oyuna gelmişti” ve “(...)satmıştı” gibi günlük dilde kullanılan kelimelere metninde yer vermiştir. Örneklem grubu öğrencilerine yapılan yazma becerileri öğretimi esnasında bilimsel bir metinde günlük konuşma dilinin kullanılmaması gerektiği vurgulanmasına rağmen öğrencinin bu ifadeleri metninde yer vermesi 10. sınıf öğrencilerinin tam olarak bilimsel dili kullanma bilincinde olmadıkları ile açıklanabilir.

Örneklem grubu öğrenci metinlerinde imlâ kurallarını yanlış kullanım ile ilgili şunlar tespit edilmiştir:

coğrafi konumu oldukça iyiymiş. Almanya'nın gemilerinin
Bizim ülkemize gelmesiyle savaş başladı.

Osmanlı devleti

tr Almanya'ya

1. dünya savaşında

İtilaf devletleri Osmanlı devletini
istemiyordu. Bunların en başında İngiltere geliyordu onlara
göre eğer Osmanlı devleti savaşa girer İngiltere'nin
sınırları bu durumdan etkilenecekti. Almanya ise Osmanlı
sınırlarını bu durumdan etkilenecekti, böylece Almanya'nın

Aşağıda bu duruma örnek öğrenci metinleri verilmiştir:

Osmanlı Devleti'nin tekrar ayağa kalkması zaten zordu, hatta imkunsandı. Bu savaşa girmesi sadece onun çöküşünü hızlandırdı. Donuk olarak zaten aralık her taraf gelişmeden yoksun kalmış bir devlettir. Belki bir dünya devletiydi ama bu savaşa girmese bile yok olacaktı...

Bence Osmanlı Devleti bu savaşa girmeseydi kaybettiği toprakları geri alma imkanı bulamazdı. Dilimiz, dinimiz büyük düşerdi. Savaşa girseydik o dönemde gerileme dönemi olduğu için daha çok toprak kaybetirdi. Nitekim öyle oldu.
Bence anlı şanlı Osmanlı kahramanları savaştılar. Onların sayesinde dilimiz, dinimiz şu an böyleler.
Mustafa ALAGÖZ
Musta

Zaten kendilerine yöneltilen araştırma sorusunda da konuyu Osmanlı Devleti açısından ele almaları istendiği için böyle bir sonucun çıkması normal olarak görülmektedir. Ancak bu kriter de üzerinde durulan nokta, öğrencilerin Osmanlı Devleti'nin savaşa katılmasını destekleyen ya da karşıt olarak bir bakış açısı geliştirebilmiş olmalarıdır. Bu açıdan öğrenci metinleri incelendiğinde farklı bir bakış açısını üstlenmedikleri görülmüştür.

Bu kriter ile ilgili olarak diğer bir konu ise, tarihsel metnin farklı okuyucu kitlelerine uygun yazılıp yazılmadığını değerlendirmektir. Örneklem grubu öğrencilerine ön uygulama ve son uygulama esnasında metinlerinizi bu konuda hiçbir bilgisi olmayan birine yazıyormuşsunuz gibi düşünün” şeklinde bir yönerge verilmiş olsa da genel olarak öğrenci metinlerinde konunun arka plan bilgisine çok fazla yer verilmediği, içeriğin tam ve net olarak açıklanamadığı görülmüştür.

Tablo. 5. 23. “İçerik ile ilgili tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	13	46.42	13	46.42

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “İçerik ile ilgili tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır” kriterini

uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası metinlerinde bir takım değerlendirmelerde bulundukları tespit edilmiştir. Aşağıda uygulama öncesi ve sonrasında öğrenci metinlerinde belirlenen değerlendirme ifadelerinin yer aldığı örneklere yer verilmiştir:

Savaş sonunda Mondros Ateşkes Antlaşması ve Sevr Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmalarla bütün haklarımız elimizden alındı. Eğer ki Osmanlı Devleti savaşa girmeseydi daha iyi olurdu. Elinde kalan toprakları kaybetmes ve hakları elinden alınmaz olurdu. Fakat böyle olmadı. Osmanlı bu savaşa girdi ve kaybettiği toprakları geri alma umuduyla kazandığı topraklardan da oldu.

Macburiyetten pırmıştır. Bu savaş Osmanlı devleti
devletleri arasında olmuştur. Osmanlı devleti parçesiiz yere
Savaş yapıp, Paın hasta adam durumuna düşmüştür.

I. Dünya Savaşı ilk genel savaştır. Bu savaşın başlamasına 19. yüzyılın sonlarına kadar askeri gelişmelerden kaynaklanan birçok sebebi vardır. Yirmi altı ülkeye bu savaşa katılmıştır. Bana göre bu savaşın başlamasının sebepleri şunlardır: 1. Balkanlar'da meydana gelen etnik ve dinî çatışmalar, 2. Avusturya-Macaristan'ın Balkanlar'da egemenlik kurma çabaları, 3. Almanya'nın Avrupa'da egemenlik kurma çabaları, 4. İngiltere'nin denizlerde egemenlik kurma çabaları, 5. Osmanlı'nın kendisini ispatlaması için iyi bir savaş olmuştur.

Bu Savasla birlikte Osmanlı Devleti g8b8s 8b8emine girmistir.
Bu Savas Osmanlinin zararına olmuştur.

Osmanlı Devleti geniş topraklara sahip olan bir imparatorlukla-
rken sınırları hep genişledi. Osmanlı ordusu bakımından
çok kuvvetliydi. Güç ve inang bir arada idi. Düşmanın en iyi ordula-
rının karşısındaydı. Sahip olduğu topraklarda düşmanın nerede ise dört
bir yarıydı. Ama verdiği yanlış kararlar nedeniyle sınırları bu
konuma düşmüştür. Tahribat çıkarılan yanlış insanlar, verilen yanlış
kararlar, sürekli yanlış yönetim sakti yavaş yavaş Osmanlı'nın sonunu
hazırlamıştır.

Zaten Almanya bizim için hiç deşet olmamış. Suretli ordı nıyet beslediler. Osmanlı Devleti kaybetmiştir toprakları geri almamış.

Bu durumun, bu zoruñ tez nedeni genetiklerin Alman hıyranlığı ol-
masıdır.

Osmanlı Devleti, bu antlaşmayı Türk halkı kabul etmemiştir. Osmanlı devleti yıkılıp yeni bir devlet kurulmuştur. Osmanlı için çok ağır bir savaş olmuştur.

Bu savaş Osmanlı Devleti'ne vurulan en büyük ve son darbe olmuştur. Uzun yıllar varlığını sürten imparatorluk artık egemenliğini yitirmişti. Bir insan ömrü gibi doğmuş, büyümüş ve ölmüştü---

I. dünya savaşının asıl nedeni Sırbistan'a giden Avusturya-Macaristan veliahtını öldürölmesi olmasa da savaşın başlaması için güzel bir bahane olmuştur. Asıl nedeni herkesinde bildiği gibi tommütte ve petrol arayışıdır.

Yukarıda verilen örnek metinlerde de görüldüğü üzere öğrenciler metinlerinde bir takım değerlendirme ifadelerine yer vermişlerdir. Yukarıda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin metinlerinden alıntılanan kısımlarda geçen - *Osmanlı Devleti savaşa girmeseydi daha iyi olurdu*, *"mecburiyetten girmiştir"*, *"gereksiz yere"*- *"iyi bir savaş olmuştur"*, *"zararına olmuştur"*, *"çok kuvvetliydi"*, *"yanlış kararlar, yanlış insanlar, seçilen yanlış yönetim"*, *"çok ağır savaş olmuştur"*, *"güzel bir bahane olmuştur"* gibi ifadeleri kullanarak pozitif veya negatif değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Genel olarak örneklem grubunu oluşturan öğrenci metinlerinde "Mondros Ateşkes Anlaşmasının maddelerinin negatif biçimde yani "ağır şartlar" olarak, Osmanlı Devletinin Çanakkale cephesindeki mücadelesi ise pozitif bir biçimde değerlendirilmiştir.

Osmanlı en iyi mücadelesini? Çanakkale

En büyük zaferi ise Çanakkale'de

Çanakkale Cephesinde bir destan yazdı. Mondros

Yeni Dev. le yenilen Dev. arasında ağır şartlar içeren antlaşmalar imza-

çok ağır şartlar içeren

Öğretmenlerin konuyu illerken bu şekilde anlatmaları, ders kitaplarında ve diğer tarih eserlerinde bu şekilde ifadeler kullanılması ya da medyada bu tür değerlendirmelerde bulunulması dolayısıyla öğrenciler bu şekilde kalıplaşmış değerlendirme ifadelerine yer vermiş olabilirler.

Ancak, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin değerlendirme yaparlarken tutarlı bir ölçüte dayanmadan değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Uygulama öncesi bir öğrenci metninde yer alan şu ifadeler öğrencilerin tutarlı bir değerlendirme yapamadıklarının kanıtıdır.

Bu savaş özellikle Osmanlı Devletine her cadda düşürür yende ettiledi. Bu savaşın sonunda Mondros Atakes Antlaşması imzalandı. Bu savaş sonunda diğer devletler denizlerimizde ticaret yapabiliyorlardı. Ancak Osmanlı devleti Almanya'ya bu kadar özveriyecilerden. Çünkü esençdiler için Osmanlı Devleti her yandan zararlı. Eger savaşa girmeselerdi. Hem Lirneye kalsınacardı. Hemde bu kadar zararlı. aılmazlardı.

Öğrencinin “Eğer savaşa girmeselerdi hem kimseye karışmazlardı hem de bu kadar zararlı çıkmazlardı” ifadeleri öğrencinin mantıklı bir durum değerlendirmesi yapamadığını göstermektedir.

Tablo 5. 24. “Yazılanlar açık- düzenli, öz ve anlaşılması kolay olmalıdır. Okuyucunun anlayamayacağı yeni ve uydurma kelimeler kullanılmamalıdır” Kriterinin Uygulanma Oranının Dağılım Tablosu

		ÖNTEST		SONTEST	
	n	f	%	f	%
Toplam	28	20	71.42	25	89.28

Tablodan da anlaşıldığı gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin yazdığı metinlerde “Yazılanlar açık- düzenli, öz ve anlaşılması kolay olmalıdır. Okuyucunun anlayamayacağı yeni ve uydurma kelimeler kullanılmamalıdır” kriterini uygulama oranlarında uygulama sonrasındaki metinlerinde genel olarak artış olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin tarih metinlerinde bu kriteri uygulama oranı % 71.42 iken uygulama sonrasında % 89.28 olmuştur. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin tarih derslerinde yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan öğretimde “Yazılanlar açık- düzenli, öz ve anlaşılması kolay olmalıdır. Okuyucunun anlayamayacağı yeni ve

uydurma kelimeler kullanılmamalıdır” ilkesinin öğretiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yazılı yoklamalarda cevapların yazılması sırasında, sınavda ölçülmek istenen bilgi ve becerilere başka beceriler de karışır. Okunaklı yazabilmek, iyi kompoze edebilmek, kısa ve kesin yazabilmek, çabuk yazabilmek bu tür becerilerin en önemlilerindendir. Bu beceriler de eğitimin geliştirmek istediği becerilerdendir (Turgut, 2005: 51). Seçmeli sınavlardan farklı olarak öğrenci cevabı yazılı olarak verdiği için cevaplayıcının yazı güzelliği, çirkinliği, anlatımın açık, akıcı olup olmaması, yazma hızı, yazının kağıt üzerine yerleşimi yazılı metinlerde aranan özellikler arasındadır. Nichol (1991: 93), öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken düzgün yazı kriterini vurgulamıştır.

Bu araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğrenci metinleri belirlenen kriterlere göre değerlendirildikten sonra öğrencilerin kullanmış oldukları Lise 2 Tarih ders kitabı çerçevesinde rastgele seçilen bir öğrencinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yazdığı metinler içerik ve düzenleme açısından incelenmiştir. Örneklem grubundan bir öğrencinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazdığı metinler şu şekildedir:

Esma'nın uygulama öncesi metni	Esma'nın uygulama sonrası metni
19 yy'ın sonlarında yıkılış dönemine giren Osmanlı Devleti gücünü iyice kaybetmişti. Gücünü geri kazanmak, yitirdiği toprakları almak amacıyla ve Alman hayranı olan Enver Paşa'nın ısrarları sonucunda Osmanlı Devleti Birinci Dünya Savaşı'na girmiştir. Almanya Osmanlı'yı savaşa kendi tarafına çekmek ve Osmanlı'nın askeri gücünden yararlanmak için büyük çaba göstermiş ve amacına ulaşmıştır. Birinci Dünya Savaşı 1914 yılında başlamıştır. Savaşın asıl nedeni ekonomik sebeplerdir. Savaş Balkanlar'dan Avrupa'ya, Avrupa'dan tüm dünyaya yayılmıştır. Osmanlı Devleti 'Afrikalı Devletleri'nin yanında savaşa girmiştir. Birçok cephe de sarmıştır. 1915 yılında baş gösteren Ermeni sorunu Osmanlı Devleti'ni büyük zorluklarına neden olmuştur. Savaş belgeleri ile Osmanlı Devleti içinde yaptırım ile sürdürmüştür. Ancak bütün bunlar sadece suçlularla ilgili değildir. Birinci Dünya Savaşı sonunda hiçbir ülkeye yenilmedi. İttihatçı Devletleri Osmanlı'nın topraklarını paylaşmalarından dolayı kendi aralarında anlaşarak savaşmışlardır. Ortaya çıkan çok sorun çıktı. Osmanlı Devleti zorunu almış.	Osmanlı Devleti'nin askeri dönemine rastlayan Birinci Dünya Savaşı 1914-1918 yılları arasında yaşanmıştır. Balkan Savaşları'nın yenilgileri ve İngiltere'nin Osmanlı Devleti'ne toprak baskınlığını korumak için savaşa girmesi Osmanlı Devleti'nin durumunu daha da kötüleştirmiştir. Enver Paşa'nın Alman hayranlığına da bağlı etkisiyle Osmanlı Devleti Almanya'nın yanında savaşa girmiştir. Birçok cephe de baş göstermiştir. Savaş ortamında ise Osmanlı Devleti büyük zorluklar ile karşılaşmıştır. Savaş ortamında baş gösteren Ermeni sorunu Osmanlı Devleti için büyük sorunlara neden olmuştur. Ermenilerle ortaya çıkan yaptırım iddiasını birçok büyük devlet kendi çıkarları için kullanmış ve sahite belgeler ile desteklemiştir. Savaş sonrası hiçbir sorun çözülmemiş olsa da yeni sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar aynı zamanda II. Dünya Savaşı'nı zeminini oluşturmıştır. Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan yeni sorunlar Osmanlı Devleti'ni olumsuz etkilemiştir. İttihatçı Devletleri Osmanlı topraklarını işgal etmeye başlamıştır. Mondros Ateşkes Antlaşması'na dayananat yapılan bu işgalleri kapsamında Mustafa Kemal'in önderliğinde Kurtuluş Savaşı başlamıştır.

Araştırma kapsamında öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı metin, 3 paragraf ve 122 kelimeden oluşmaktadır. İlk paragraf her ne kadar bir giriş paragrafı olarak yazılmış gibi gözükse de öğrenci metinde neyi tartışacağını bildiren bir giriş paragrafı yapmaksızın doğrudan gelişme paragrafıyla ele alınması gereken tarihsel içerik hakkında bilgi vermeye başlamıştır. Birinci metnin ilk paragrafında öğrenci “19 yy’ın sonlarında yıkılış dönemine giren Osmanlı Devleti gücünü iyice kaybetmişti. Gücünü geri kazanmak, yitirdiği toprakları almak amacıyla ve Alman hayranı olan Enver Paşa’nın ısrarları sonucunda Osmanlı Devleti Birinci Dünya Savaşı’na girmiştir.” ifadeleri ile listeleme şeklinde Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’na giriş nedenlerini sıralamıştır. Aynı paragrafın sonunda öğrenci, “Almanya Osmanlı’yı savaşta kendi tarafına çekmek ve Osmanlı’nın askeri gücünden yararlanmak için büyük çaba göstermiş ve amacına ulaşmıştır” ifadesi ile Osmanlı Devleti’nin savaşa girmesinde etkili olan diğer bir duruma dikkat çekmiş, yani Almanya’nın tutumu üzerinde durmuş, ancak cümleden cümleye uyumlu bir geçiş sağlayamamıştır. İki cümle

arasında bağlantı sağlayan ve daha önce verdiği bilgiye ek bir bilgi vereceğini gösteren bir bağlaç kullanmamıştır. Türkçe’de kullanılan başlıca ekleyici bağlama öğeleri olan “ve, ile, de, de... de, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, ayrıca, hatta, üstüne üstlük, bir de, gerek ... gerek(se), hakeza” (Coşkun, 2007 : 80) gibi herhangi bir bağlacı kullanarak konu ile ilgili başka bir detay vereceğinden okuyucu haberdar edebilirdi. Daha öncede belirttiğimiz gibi, öğrenciler, metinlerini okuyacak olan kişi olan öğretmenlerinin ne demek istediklerini anlayacağını düşündüklerinden olsa gerek metinlerini yazarken cümleler ve paragraflar arasında bağlantı kurmaya dikkat etmemektedirler. Örneğin, bu öğrenci “*Almanya Osmanlı’yı savaşta kendi tarafına çekmek ve Osmanlı’nın askeri gücünden yararlanmak için büyük çaba göstermiş ve amacına ulaşmıştır*” ifadesi ile daha önce bilgi vermediği bir konuyu anlatmaya başlamıştır. Zira öğrencinin tarihsel metninde “Almanya’nın tarafının ne olduğu” hakkında bilgi vermeden böyle bir ifade kullanması anlam karmaşasına neden olmuştur. Ayrıca bu durum metnin tutarsızlığını da göstermektedir.

Öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı metni incelemeye devam ettiğimizde ikinci paragrafta öğrencinin başa dönerek I. Dünya Savaşı hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Bu paragrafta “Birinci Dünya Savaşı 1914 yılında başlamıştır. Savaşın en önemli sebebi ekonomidir. Savaş Balkanlar’dan Avrupa’ya, Avrupa’dan tüm dünyaya yayılmıştır” şeklinde kronoloji ve nedensellik ilişkisine de yer veren, sorudan beklenen cevabın akışını değiştirecek bir bilgi vermiştir. Bu durum öğrencinin yazdığı tarihsel metnin planını yapamadığını göstermektedir. Olayları belli bir sıra içerisinde düzenlemediği, aklına gelen bilgileri düşünmeden, eleştiri süzgecinden geçirmeden aktardığı anlaşılmaktadır. Yine bu paragrafta da öğrenci daha önce bahsetmediği bilgilere yer vermiş üstelik bunları açıklamamıştır. “*Osmanlı Devleti İttifak devletlerinin yanında savaşa girmiştir*” bilgisi doğru bir bilgidir. Ancak burada “İttifak Devletleri kimdir” sorusu ön plana çıkmaktadır. Metin baştan okununca bir önceki paragrafta bahsedilen “*Almanya Osmanlı’yı savaşta kendi tarafına çekmek ve Osmanlı’nın askeri gücünden yararlanmak için büyük çaba göstermiş ve amacına ulaşmıştır*” ifadesi ile birlikte ele alınırsa Osmanlı Devletinin Almanya ve İttifak devletlerinin yanında I. Dünya Savaşına katıldığı anlaşılmaktadır. Ancak metni okuyan okuyucuyu yormadan ve şüphe içerisinde bırakmadan tarihsel metin yazan öğrencinin ilişkileri açık ve net bir şekilde ifade etmesi gerekir. Paragrafın devamında öğrenci “*Bir çok cephede savaşmıştır*” 1915 yılında baş gösteren Ermeni sorunu Osmanlı Devleti’nin iyice zayıflamasına neden olmuştur. Sahte belgeler ile Osmanlı Devleti

sözde soykırım ile suçlanmıştır. Ancak bütün bunlar sadece suçlamalardan ibarettir” ifadelerine yer vermiştir. Öğrencinin Osmanlı Devletinin savaşa katılmasından sonra meydana gelen olayları belirtmek için bu şekilde bilgiler vermeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Ancak burada öğrencinin eksik bilgisinden ya da dilbilgisi kurallarını bilmemesinden kaynaklandığı düşünülen anlam karmaşıklığı olduğu görülmektedir. Özellikle *“1915 yılında baş gösteren Ermeni sorunu Osmanlı Devleti’nin iyice zayıflamasına neden olmuştur. Sahte belgeler ile Osmanlı Devleti sözde soykırım ile suçlanmıştır.”* ifadelerinden sanki o dönemde Osmanlı Devleti sözde soykırım ile suçlanmış ve bugün böyle bir sorun yokmuş gibi bir anlam çıkmaktadır ki bu da doğru bir bilgi değildir. Daha sonra öğrencinin *“Ancak bütün bunlar sadece suçlamalardan ibarettir”* şeklindeki değerlendirmesini destekleyecek ifadelere, belgelere, tarihçilerin görüşlerine yer vermemesi yine metnin eksik taraflarındandır.

İlk iki paragraftan sonra öğrencinin yeni bir paragrafla *“Birinci Dünya Savaşı sonunda hiçbir çözüme varılamadı. İtilaf Devletleri Osmanlı’nın topraklarını paylaşamadıkları için kendi aralarında anlaşmazlık yaşadılar. Ortaya daha çok sorun çıktı. Osmanlı Devleti tamamen çöktü.”* şeklinde bir sonuç paragrafı yazmıştır. Sonuç paragrafında mantıksal bir tutarlılık olmadığı dikkati çekmektedir.

Ön uygulama sonrasında öğrenci kâğıtları incelenmiş, öğrenci kâğıtlarında yanlışlıklar ve eksiklikler tespit edilmiş ve öğrencilere yapılan öğretim esnasında özellikle bu yanlışlıklar ve eksiklikler vurgulanmış, daha iyi tarihsel metin yazma kuralları üzerinde durulmuştur. Uygulama sonrası öğrenci metinleri incelendiğinde araştırma kapsamında yazdıkları ilk metinlere göre nispeten daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Buna örnek olarak yukarıda uygulama öncesi metnini incelediğimiz aynı öğrencinin uygulama sonrası metni gösterilebilir. Araştırma kapsamında öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı tarihsel metin 3 paragraf ve 126 kelimeden oluşmaktadır.

Öğrencinin uygulama sonrası yazdığı metinde, *“Tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilecek hususların öğretimi”* sırasında vurgulandığı gibi mantıksal bir sıra takip edilmiş, cümleler ve paragraflar arasında anlamlı bağlantı kurulmuştur. Öğrenci ilk metninden farklı olarak iyi bir giriş paragrafı yazmıştır:

“Osmanlı Devleti’nin çöküş dönemine rastlayan Birinci Dünya Savaşı 1914-1918 yılları arasında yaşanmıştır. Balkan savaşlarındaki yenilgiler ve İngiltere’nin Osmanlı Devleti’nin toprak bütünlüğünü korumaktan vazgeçmesi Osmanlı Devleti’nin durumunu daha da kötüleştirmiştir.”

Bu metinde neyi tartışacağı anlaşılan öğrenci giriş paragrafından sonra artık sorunun ana fikrini oluşturan tarihsel içeriğin verileceği gelişme paragrafına geçmiştir. Paragraf şu şekildedir:

“Enver Paşa’nın Alman hayranlığının da büyük etkisiyle Osmanlı Devleti Almanya’nın yanında savaşa girmiştir. Bir çok cepheye karşı güçlerle savaşan Osmanlı Devleti büyük başarılar elde etmiştir. Savaş ortamında baş gösteren Ermeni sorunu Osmanlı Devleti için büyük şanssızlık olmuştur. Ermenilerce ortaya atılan soykırım iddiasını bir çok büyük devlet kendi çıkarı için kullanmış ve sahte belgeler ile desteklemiştir.”

Öğrencinin, Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşına girişi ile ilgili sadece bir neden vermesi tarihsel bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir önceki metinde karmaşaya neden olan “Osmanlı Devletinin kimin yanında savaşa girdiği” bilgisi burada net bir biçimde verilmiştir. “Savaş ortamında baş gösteren Ermeni sorunu Osmanlı Devleti için büyük şanssızlık olmuştur.” gibi bir durumu öğrenci, “şanssızlık” olarak değerlendirmiştir. Ayrıca “Ermenilerce ortaya atılan soykırım iddiasını bir çok büyük devlet kendi çıkarı için kullanmış ve sahte belgeler ile desteklemiştir.” ifadelerinde geçmiş zaman -mış- kullanmasına anlam verilememiştir. Burada dikkat çeken nokta, “sahte belgeler ile desteklemiştir” ifadeleri ile öğrenci belli bir bakış açısından değerlendirmede bulunarak, belgelerin doğru olmadığına inandığını belirtmiştir. Ancak öğrenci, bu iddiasını kanıtlayacak bir fikir ileri sürmemiştir.

Aynı öğrenci tarafından uygulama öncesi ve sonrasında yazılan bu iki metin değerlendirildiğinde öğrencinin metinlerini tartışmacı bir üslup içerisinde değil de daha çok açıklayıcı bir anlatım tarzı ile yazdığı, kanıt kullanmadığı ve kapsamlı bir yoruma gitmediği görülmüştür. Öğrencinin yine tarihsel bilgi eksikliğinden olsa gerek kendisinden istenen cevabı yeterince detaylandıramadığı, tarihsel içeriği ayrıntılarıyla açıklayamadığı görülmektedir. Tarihsel içerikle ilgili öğrencinin aklında kalan, her iki metinde de görüldüğü üzere “Enver Paşanın Alman hayranlığının etkisiyle Osmanlı Devletinin savaşa girdiği” ifadeleridir.

Öğrenci, uygulama sonrası metninin üçüncü paragrafında yine savaşın sonuçları açısından tarihsel içerik hakkında bilgi vermeye devam etmiştir. Üçüncü paragraf şu şekildedir:

“Savaş sonrası hiçbir sorun çözülmemiş aksine yeni sorunlarda ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar aynı zamanda II. Dünya savaşının zeminini oluşturmuştur. Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan yeni sorunlar Osmanlı

Devletini olumsuz etkilemiştir. İtilaf Devletleri Osmanlı topraklarını işgal etmeye başlamıştır. Mondros Ateşkes anlaşmasına dayanarak yapılan bu işgaller karşısında Mustafa Kemal'in önderliğinde kurtuluş mücadelesi başlamıştır"

Uygulama öncesi metinden farklı olarak öğrenci burada bir takım değerlendirmelerde bulunmuştur. Özellikle bu son paragraf öğrencinin tarihsel anlamalarını göstermektedir. Öğrenci burada İtilaf devletlerinin Mondros anlaşmasına dayanarak Osmanlı topraklarını işgal ettiğini belirtmektedir. Yani öğrenci İtilaf devletleri ile savaşıldığını, savaşın sonucunda Osmanlı ile Mondros anlaşmasının imzalandığını bildiğini açık ve net bir biçimde göstermiştir. Ayrıca uygulama sonrası tarihsel metinde öğrencinin dilbilgisi hatası yapmadığı dikkat çekicidir. Ayrıca her iki metinde de nedensellik ilişkisine yer verilmiş, kronoloji doğru verilmiştir. Nedensellik verilirken "... üç temel nedeni vardır" ya da "ekonomik, siyasi ve sosyal nedenleri vardır" gibi ifadelerle özel bir listeleme (Leinhardt, 2000: 230) sıralaması yapılmamıştır. Nedensellik ifadesi metin içerisinde verilmiştir.

Öğrencilerin derslerinde kullandıkları temel kaynak olan Lise 2 Tarih Ders kitabında 3. Ünite içerisinde "I. Dünya Savaşı ve Osmanlı Devleti'nin Sonu" başlığı altında şu bilgiler bulunmaktadır:

1914 yılında başlayan ve 1918'de sona eren I. Dünya Savaşı, dünyanın gördüğü ilk genel savaştır. Yirmi altı ülkenin katıldığı ve beş kıtada etkisinin görüldüğü bu savaş, sebep ve sonuçları itibarıyla dünya devletlerinin genelini etkilemiştir. Önce Balkanlar'da başlayan sonra Avrupa'ya oradan da dünya geneline yayılan bu savaşın ekonomik, siyasi ve askeri gelişmelerden kaynaklanan bir çok nedeni vardır. (Tarih Lise 2, MEB).

Görüldüğü gibi ders kitabında I. Dünya Savaşının tanımlaması yapılarak, savaşın nedenleri maddeler halinde sıralanmıştır. Daha sonra Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşına Girmesi" başlığı altında şöyle bir metin oluşturulmuştur:

“19. yüzyılın sonlarından itibaren, Osmanlı Devleti çöküş dönemine girmişti. 1878’den sonra İngiltere Osmanlı Devleti’nden desteğini çekmiş, Osmanlı toprak bütünlüğünü savunmaktan vazgeçmişti. Bu tarihten sonra Almanya ise ham madde kaynağı ve pazar olarak gördüğü Osmanlı Devleti’ne yakınlaşmış ve dostça görünen ilişkiler geliştirmişti. Osmanlı Devleti Balkan savaşlarındaki yenilgilerin etkisiyle ordu ve donanmasını Almanya’dan getirdiği uzmanlarla ıslah etme işine başlamıştı.

Bu dönemde Osmanlı Devleti iki bloğa ayrılmış olan Avrupa’da kendisini siyasi yalnızlıktan kurtarmak için bir takım ittifak girişimlerinde bulundu. Osmanlı Devleti, ilk ittifak isteğini, İngiltere ve Fransa’ya bildirdi. Ancak bu çabaları sonuç vermedi. Çünkü Rusya’nın boğazlar ile Doğu Anadolu üzerindeki emelleri ve İngiltere’nin Almanya –Osmanlı ilişkilerinin kesilmesini istemesi nedeniyle sonuca varılamadı. Bu durum Osmanlı Devletini ister istemez Almanya ile anlaşmaya yöneltti. Osmanlı yönetiminde etkin olan İttihat ve Terakki Partisi’nin liderleri, Almanya’nın Avrupa’da oluşturduğu güce dayanarak onunla birlikte yeniden güçleneceklerini ve yakın dönemde kaybedilen yerleri geri alabileceklerini düşünüyorlardı. Ayrıca Osmanlı Devleti yüzyıllardır İngiltere ve Fransa’ya tanınan kapitülasyonlar ve Düyun-u Umumiye İdaresi yüzünden ekonomik baskı altındaydı. Almanya’nın yanında savaşa katılır ve savaş kanılırsa bu ekonomik baskının biteceği düşüncesini taşıyorlardı. Almanya’nın savaşa katılacağına o kadar inanılmıştı ki Rus, İngiliz, Fransız sömürgelerindeki Türk ve Müslümanların özgürlüğe kavuşturulacağı bile düşünülüyordu.

İtilaf Devletleri bu savaşta Osmanlı Devleti’nin tarafsız kalmasını istiyorlardı. Almanya ise Osmanlı Devletinin savaşa girmesi taraftarıydı. Çünkü Osmanlı Devleti Kafkasya’da Rusya ile Süveyş Kanalı’nda da İngilizlerle savaşırsa Almanya’nın yükü hafifleyecekti. Yine Almanya Osmanlı Devleti’nin asker gücü ve ham madde kaynaklarından yararlanabilecek, Süveyş Kanalı ve boğazlardan serbestçe geçebilecek ve Osmanlı Devletinin katkılarıyla Orta Doğu petrollerine sahip olabilecekti. Bu düşüncelerle hareket eden Almanya, Osmanlı Devleti ile gizli bir ittifak yaptı.

İtalya’yı yanına çekmek için Akdeniz’de seyreden Almanlara ait Goben ve Breslav zırhlıları, İngiliz ve Fransız savaş gemileri tarafından sıkıştırılınca, Osmanlı Devletinden sığınma hakkı istediler. Osmanlı Devleti’ de Marmara Denizi’ne girmelerine izin verdi. Oysa tarafsız kaldığını açıklayan Osmanlı Devleti’nin savaş gemilerini boğazlardan geçirmemesi gerekiyordu. İtilaf devletlerinin durumu protesto etmesi üzerine bu savaş gemilerinin Osmanlı Devleti’nce satın alındığı açıklandı. Adları da Yavuz ve Midilli olarak değiştirildi. Bu gemiler daha sonra Alman komutan emrinde Karadeniz’e açılıp, Rusya’nın limanlarını ve gemilerini bombaladı. Bu olay üzerine Rusya 1 Kasım 1914’te Osmanlı Devleti’ne savaş açtı. Böylece Osmanlı Devleti Birinci Dünya Savaşına fiilen katılmış oldu. Osmanlı Devleti’nin savaşa katılımı ile cephelerin sayısı arttı ve savaş alanı daha da genişledi.” (Tarih Lise 2, MEB,s.74).

Hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası öğrenci metinleri ile ders kitabındaki metin karşılaştırıldığında bazı öğrencilerin metinlerindeki ifadelerin ders kitabında da bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenci metinlerinde tespit edilen kitabi ifade örnekleri şunlardır:

I. Dünya Savaşı 1914 yılında başlamış, 1918 yılında bitmiştir. Bu savaşta 20 ülke yer almıştır. Savaşın temel nedeni Avrupa devletleri arasında ekonomik yarıştır. Bu devletler kendi çıkarlarına göre ittifak ve itilaf devletleri olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Osmanlı Devleti 19. yüzyıldan sonra çöküş dönemine girer. Avrupa devletleri Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü korumakta vazgeçmiştir.

1914 yılında başlayan ve 1918 yılında sona eren I. Dünya Savaşı, dünyadaki en büyük savaşlardan biridir. Bu savaşa 26 ülke katılmıştır ve bu savaş 5 kıtaya yayılmıştır. Bu savaş önce Balkanlarda başlamış, sonra Avrupa'ya yayılmıştır. Oradan da dünyanın genelinde yayılmıştır. Bu savaşın ekonomik, siyasi vb. gibi bazı nedenleri vardır.

19. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı Devleti çöküş dönemine girmişti. İngiltere Osmanlı Devleti'ne desteğini çekmiş, devletin toprak bütünlüğünü savunmakta vazgeçmiştir. Almanya ise Osmanlı Devleti'ne desteğini gibi görünüyordu. Osmanlı Devleti savaşa Almanya ve diğer devletlerin arasında katılmıştır. Almanya savaşta yenilince Osmanlı Devleti de yenik sayılmıştır.

Osmanlı Devleti savaşa kaybettiği toprakları geri almak için katılmıştır. Fakat başarılı olamamıştır.

Saygılarımla...

I. dünya savaşı 1914 yılında başlamıştır. Bu savaşa toplam 26 ülke katılmıştır. 5 kıta etkilenmiştir. Savaş Balkanlarda başlamış ve giderek yayılmıştır. Avrupa'ya kadar yayılan bu savaş etkileri ekonomik, sosyal ve siyasi yönden etkilenmiştir.

Örneklem grubundan bir öğrencinin uygulama öncesi metninde yer verdiği bu ifadeler ile yukarıda verilen ders kitabındaki ifadeler karşılaştırıldığında neredeyse aynı ifadelerin sıralandığı dikkati çekmektedir. Öğrenci savaşa katılan ülke sayısını doğru olarak veremese de ifadelerin sıralanışı bakımından dikkat edildiğinde ders kitabı sırası takip edilmiştir. Aslında yukarıda da belirttiğimiz gibi öğrencilerden istenen cevapta I. Dünya Savaşına kaç ülkenin katıldığı vb. bilgiler vermesi istenmemesine rağmen öğrenci ders kitabında gördüğü bilgilerden hatırladığını olduğu gibi aktarmıştır.

Ayrıca öğrenci metinlerinde başka kitabı ifadeler de tespit edilmiştir. Örneğin,

Bu tespitler sonucunda öğrencilerin metinlerini oluştururken ders kitabına yakın ifadeler kullandıkları ve ders kitabındaki sıralamayı ilerledikleri bir değerlendirme yaparak kendilerinden istenen cevaba uygun olmayan gereksiz bilgilere yer verdikleri görülmüştür. Halbuki, öğrencilerin kaynaklardaki bilgileri özümseyerek olayları kendi cümleleri ile yeniden ifade etmeleri onların tarihsel anlamalarının ölçütüdür (Voss ve Wiley, 2000: 378).

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt problem: 10. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Metinlerinde Kullandıkları Tarihsel Söylem Biçimleri Nelerdir?

Öğrencilerin tarih derslerinde bir yazılı metin oluştururken kullandıkları söylem/anlatım biçimlerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 5. 25. Anlatım Biçimleri Dağılım Tablosu

Anlatım Biçimleri		Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	n	f	%	f	%
Anlatı (Hikayeci Anlatım)	28	11	39	8	28
Açıklayıcı Anlatım	28	17	61	20	72
Toplam	28	28	100	28	100

Tablo 5.25’ den de anlaşıldığı üzere araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tarihsel metinlerini oluştururken anlatı ve açıklayıcı anlatım biçimini kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin anlatı biçimini kullanma oranları % 39 iken uygulama sonrasında % 28 oranındadır. Ayrıca uygulama öncesinde öğrencilerin açıklayıcı anlatım biçimini kullanma oranları % 61 iken uygulama sonrası öğrenci metinlerinde bu oran % 72 olmuştur.

Anlatı biçiminde yazılmış metinlerde öğrenciler kronolojik sıralamaya dikkat ederek olayları aktarmışlar ve basit bir listeleme şeklinde nedensel ilişkileri vurgulamışlardır. Örneğin;

CEVAP
Osmanlı Devleti Almanya yanına yer almıştır. Çünkü Almanya'nın dışına çıkma inanıyor ve boş önemli isimler Almanya'nın yanına savaş girmek istiyordu. Ama zaten

Osmanlı Devleti ve ittifak devletleri savaş kaybetmiş. Bu nedenle
30 Ekim 1918 gün ittifak devletleriyle Mondros Ateşkes antlaşması.

Alman temsilcilerinin Osmanlılar ile iletişimini iyi kurması. Osmanlı'nın
zayıf düşmesi, Almanya'nın sanayisinin gelişmesi ve son olarak
Alman gemisinin Osmanlıya sığınması sonucu savaşa ittifak devletlerinin
yanında girmiş sayılmıştır. Bu gemileri adını değiştirecekti. Rusya ile anlaşma.

Bu tür metinler Coffin (2000) tarafından belirlenen tarihsel söylem
biçimlerinden tarihsel hikayelendirme (historical account) türü içerisine girmektedir.

Açıklayıcı anlatımla yazılan tarihsel bir metin, kronolojiyi, olaylar arasında
ardışıklığı ve olayların daha kapsamlı bir nedensellik ilişkisi içerisinde ele alınmasını
içerir. Coffin (2000; 2006), nedensel açıklama (factorial explanation) ve sonuçsal
açıklama (consequential explanation) olmak üzere iki tür açıklayıcı metinden bahseder.
Bu araştırmada da öğrenciler, Osmanlı Devletinin savaşa katılma nedenlerini
açıklamaları, nedensel açıklamaya (factorial explanation) daha sonrada Osmanlı Devleti
açısından savaşın sonuçları üzerinde durmaları sonuçsal açıklamaya (consequential
explanation) girmektedir. Ancak öğrencilerin bu açıklama biçimlerini
detaylandıramadıkları bu konuda yetersiz oldukları görülmüştür.

Osmanlı devleti kaybetmiş olduğu toprakları tekrar ka-
zanabilmek için bu savaşa girmiştir. Savaşa girmesinin bir diğer
amacı da ekonomisini düzeltmektir. Osmanlı devleti bu savaşa
devleti ile ittifak

İttifak ve ittifak devletleri arasında olacak I. Dünya Savaşı
Osmanlı devleti girmeyecekti. Ama yöneticilerin Almanların tevaazuculuğu
inadlarını için savaşa girdiler. Ayrıca bir diğer neden de Osmanlı Dev-
letinin kaybettiği toprakları geri almak istemesidir. Osmanlı, Almanya ile
girdiği savaşları yenilmiştir. I. Dünya Savaşı savaşa giren bütün devlet-

I. Dünya Savaşı'nın sonunda Mondros Ateşkes Antlaşması
imzalanmıştır ve Osmanlı Devleti topraklarının büyük bir bölümünü
kaybetmiştir.

Coffin'in (2006: 417) belirttiğine göre de; açıklayıcı tür (explaining genre) 9 ve
10. sınıflarda (yaklaşık 14-16 yaşlarındaki) öğrenciler, tartışmacı tür (arguing genre) ise

10. sınıf üzerinde okuyan (yaklaşık 16 yaş ve üzeri yaşlarındaki) öğrenciler tarafından yazılması beklenmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre de 10. sınıf öğrencileri tartışmacı türde metin yazamamışlardır. Voss, Carretero, Kennet and Silfies (2000: 416) tarafından yapılan araştırmada da özellikle nedensellik açısından incelenen toplam 32 metinden 14'ü anlatı 18'i açıklayıcı metin olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu metinler kendi içerisinde basit, orta ve kapsamlı olarak alt kategorilere ayrılmıştır. 14 anlatı metninin 2'si basit, 11'i orta, 1 tanesi de kapsamlı anlatı olarak sınıflandırılmıştır. 18 açıklayıcı metnin ise 5'i basit listeleme, 10'u daha gelişmiş bir listeleme, 3'ü ise oldukça kapsamlı gelişmiş açıklamalar yapmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere yapılan yazma becerileri öğretimi esnasında kendilerinden tartışmacı metin yazmaları beklendiği vurgulanmış olmasına rağmen araştırma grubunu oluşturan öğrenci metinleri içerisinde tartışmacı anlatım biçimine uygun metin tipi tespit edilememiştir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi tarih ders kitaplarında da konunun sadece bilgi aktarımı şeklinde olması dolayısıyla öğrencilerinde bu tür bir açıklayıcı anlatım yöntemini kullandıkları söylenebilir.

Tartışmacı anlatım biçiminin en önemli özelliği düşünceleri bir takım delillerle ispat etmeye çalışmaktır (Bağcı, 2007: 180- 183). Tartışma kategorisi; iddia, değerlendirme, olgularla destekleme yada psikolojik olaylar şeklinde alt kategorilere ayrılır. Her bir kategoride kendi içerisinde kategorilere ayrılmaktadır. Örneğin psikolojik olaylar karakterlerin motivasyonunu, amaçlarını, hislerini içermektedir (Rouet, Favart, Britt ve Perfetti, 1997: 97). Örneklem grubunu oluşturan öğrenci metinlerinde bu şekilde bir söylem oluşturulamamıştır.

Araştırma sorusunda geçen “tartışınız” ve değerlendiriniz” ifadeleri vurgulandığından olsa gerek öğrenciler metinlerinde “bence” gibi ifadelerle kendi düşüncelerini gösterdiklerini düşünmüş olabilirler. Ancak tam olarak düşüncelerini detaylandıramamışlar metinlerinde tartışmacı bir üslup oluşturamamışlardır. Metinlerinde olaylar ile ilgili çeşitli bakış açılarına yer verilmemiş, öğrenciler kendi tezlerini ortaya koyamamışlardır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere çoklu kaynak verilmediği için öğrencileri öğretmenlerinden öğrendikleri ve ders kitabında yer alan bilgileri listeleterek kağıda aktarmışlardır. Öğrenci metinlerinde derste temel kaynak olarak kullandıkları Lise 2 Tarih kitabında geçen cümlelere rastlanmıştır. Wiley ve Voss (1999) tarafından yapılan çalışmada ders kitabına dayalı olarak yazılan metinler daha çok anlatı biçimini yansıtırken, çoklu kaynaklara dayalı olarak yazılmış metinler tartışmacı biçime uygun olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılmasının önemi ile ilgili genel bir değerlendirme yapılarak araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı öneriler dile getirilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

Bu çalışmada, tarihçilik mesleğinin gelişimi ele alınarak, tarihçinin çalışma yöntemleri, tarih yazma biçimleri ve tarihsel metin yazılırken dikkat edilecek ilkeler üzerinde durulmuş, tarihsel metin yazmada dilin önemi açıklanmış, yazma becerisi ve tarih derslerinde yazma becerisinin kullanılmasının önemi irdelenmiş, yazma ve tarih öğretimi arasındaki ilişki vurgulanmış, lise tarih derslerinde öğrencilerin bir tarihçi gibi düşünmek ve yazmalarını sağlamak için, tarihsel metinlerini oluştururken kullanacakları tarihsel söylem biçimleri ve özellikleri hakkında bilgi verilmiş, öğrencilerin tarihsel metin yazmada karşılaştıkları zorluklar sıralanarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler belirlenmiş, yapılan deneysel çalışma ile öğrencilerin tarihsel metinleri analiz edilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerden zihinlerinde var olan bilgilerden yola çıkarak tarihsel metinler yazmaları istenmiş ve öğrencilerin duyduklarını ya da okuduklarını gerçekten anlayıp anlamadıklarını gösteren bu tarihsel metinlerin eleştirel bir tartışması yapılmıştır. Eleştirel tartışma tarihsel bir metin yazma kriterleri ve tarihsel söylem biçimleri açısından yapılmıştır.

Bu araştırmada, Ankara merkezde bulunan 3 lisede öğrenim gören toplam 28 öğrencinin tarihsel metinleri “Tarihsel Metin Değerlendirme Ölçeği” ve metin türleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 10. sınıf öğrencilerinin tarih dersinde yazma becerilerini gelişme göstermiş, tarihsel bir metin yazarken dikkat edilecek kriterleri uygulama oranlarında anlamlı bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, yazma becerisinin geliştirilmesi gibi uzun bir zaman gerektiren bir beceri için kısa süreli bir çalışma olduğundan bu becerinin geliştiğini tam olarak belirleyebilmek için daha uzun süreli

araştırmaların yapılması, çeşitli yazma etkinliklerini kullanarak öğrencilerin çeşitli metinler yazmalarının sağlanması gerekir.

Özellikle örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin uygulama sonrası metinlerinde “Metin sürekli soruya hitap etmeli, ilgisiz bilgilere ve detaylara yer verilmemelidir” kriterini; “olaylar anlatılırken “tarihsel zaman” kavramına dikkat edilmeli, olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojik sıralamaya özen gösterilmelidir” kriterini; “Nedensellik ilişkisine dikkat edilmelidir” kriterini uygulama oranlarında genel olarak artış olduğu tespit edilmiştir.

Tarih yazmanın ve bilmenin anahtar parçalarından birisi nedensel ilişkilerin ifadelendirilmesidir. Tarih hakkında eleştirel düşünebilmek için öğrenciler tarihsel olaylar için pek çok nedene dikkat etmelidirler. Nedensel analiz tarihsel yazma için çok önemli olmasına rağmen öğrenciler tarihsel metinlerinde nedensellik ifadelerinde zorlanmaktadır (Coffin, 2006; De Oliveira, 2006). Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin nedensel ilişki kurabildikleri, ancak çoklu nedensellik açısından olayı ele alamadıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca Tarihsel metin yazma kriterlerinden “tarihsel bilgi (insanların, mekânların bilgisi, zamanlar) doğru bir biçimde verilmelidir” kriterini; “aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılmalı, mantık, tümdengelim, analogi, empati, karşılaştırma yapma gibi beceri ve kavramları kullanılmalıdır” kriterini; “tarihsel dilin ve kavramların doğru kullanımına dikkat edilmelidir” kriterini uygulama oranları uygulama sonrası öğrenci metinlerinde genel olarak artış göstermiştir.

Tarih hakkında metin yazarken, öğrencilerin, dilin ve dilsel özelliklerin farkında olmaları onların tarihsel anlamalarını göstermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda okul tarih derslerinde eleştirel düşünen, okuyan ve yazan bireyler yetiştirebilmek için öğrencilerin tarihsel söylem içerisinde yorumlamalarını ve bakış açılarını nasıl oluşturacakları konusunda dilin önemi üzerinde odaklanılmalıdır. Tarih derslerinde öğrenme, tarihin dilini öğrenme anlamına gelmektedir. Tarih derslerinde öğrencilerin okur yazarlığının geliştirilmesi için öncelikle tarih öğretmenlerinin dilsel özelliklerin bilincinde olmaları ve tarih derslerinde dilin önemini anlamaları gerekir.

Ayrıca tarihsel bir metinde bulunması gereken ilkelerden olan “tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunmamalıdır” kriteri; “kişisel düşüncelere -bence, benim fikrime göre, sanırım, inanıyorum ki- gibi ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmelidir” kriteri; “yazma işlemine giriş bölümü paragrafı ile başlanmalı, giriş paragrafında okuyucuya yazarın bakış açısı, metinde neyin tartışılacağı yani ana fikir verilmelidir” kriteri; “giriş paragrafından sonra ana kısma geçilerek, kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl gibi soruların cevapları tartışılır. Tarihsel içerik detaylandırılır ve örnekler verilir” kriteri; “işlenen konudan çıkarılan doğru bilgiye ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuçları ortaya koyan bir sonuç paragrafı yazılmalıdır” kriteri; “her paragrafın bir giriş cümlesi olmalıdır. Giriş cümlesi o paragrafta neyin işleneceği hakkında bilgi vermelidir” kriteri; “tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılmalıdır” kriteri, “yanlış vurgulamalardan kaçınılmalı ve yüklem özneden uzak olmamalıdır” kriteri, “edilgen ve devrik cümlelerden kaçınılmalı, tekrarlara düşülmemelidir” kriteri; “kelimeler ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar, paragraflar arasında uyumlu geçişler olmalıdır” kriteri, “noktalama işaretleri ve imlâ bilgisi doğru kullanılmalıdır” kriteri ve “yazılanlar açık- düzenli, öz ve anlaşılması kolay olmalıdır. Okuyucunun anlayamayacağı yeni ve uydurma kelimeler kullanılmamalıdır” kriteri ile ilgili yapılan öğretimin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin “olaylar analiz edilmeli ve sınıflandırılmalıdır (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel)” kriteri ile “bir tez geliştirmeli bu tezi destekleyecek tarihsel kanıtlara yer vermelidir” kriteri ve “konu ile ilgili belirli bir bakış açısı üstlenilerek, metin farklı okuyucu kitlelerine göre yazılmalıdır” kriterini uygulama konusunda öğrencilerin başarılı olamadıkları sonucu elde edilmiştir. Tarih büyük ölçüde tarihsel kanıtın gösterilmesine bağlıdır. Tarihçi sadece bir yorumu göstermez, aynı zamanda tarihsel kanıtı göstererek bu yoruma nasıl ulaştığını da gösterir. Tarihsel metin yazan öğrenciler de bir iddia ortaya atmalı ve bu iddialarını destekleyen kanıtları göstermelidirler. Öğrenciler, kendi bakış açılarını desteklemek için örnekleri, açıklamaları, ayrıntılı detaylar vermeyi ya da durumları yeniden ifadelendirmeyi kullanırlar. Öğrencilerin daha önce bu tür çalışma yapmamış olmaları, kitaplarında kanıt olarak kullanabilecekleri kaynaklara yer verilmemiş olması ve daha önce öğrencilere tarihsel bir tartışma geliştirme ve kanıt kullanımı ile ilgili etkinlikler yaptırılmadığından olsa gerek bu ilkenin öğretiminde yeterince başarı sağlanamamıştır. Bu nedenle öğrencilere bu konu ile ilgili yeter derecede etkinlik yaptırılması, gerekli

bilgi ve belgenin sağlanması gerekir. Ayrıca, bakış açısı oluşturma, öğrencilerin tarihi anlaması ve açıklaması için bir anahtardır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerine yöneltilen araştırma sorusu çerçevesinde konuyu Osmanlı Devleti açısından ele aldıkları tespit edilmiştir. Ancak bu kriterin kodlamasında özellikle öğrencilerin metinlerini yazdıkları kurgusal okuyucu kitlesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin metinlerini yeterince detaylandıramadıklarından hareketle konuyu bildiklerini varsaydıkları öğretmenlerine yönelik yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci metinlerinde “ içerikle ilgili tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır” kriterini uygulama oranlarında ise son testte bir azalma olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, örneklem grubunu oluşturan 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel söylem biçimlerinden anlatı ve açıklayıcı anlatım biçimlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulama sonrası öğrenci metinlerinde açıklayıcı anlatım biçimini kullanma açısından bir artış olduğu görülmüştür. Coffin (2006) tarafından yapılan çalışmada da 10. sınıf öğrencilerinin metinlerini genellikle nedensel ilişkilerin anlatıldığı açıklayıcı anlatıma göre oluşturdukları belirtilmektedir.

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrenci metinlerinde tartışmacı anlatım biçimine uygun yazılmış metin tipine ise rastlanmıştır. Bu sonuçlara göre, kısa süreli öğretimlerle her ne kadar anlatım biçiminde değişiklikler oluşturulmuşsa da daha üst düzeyde sonuçlara ulaşmak için uzun süreli ve birbiriyle tutarlı öğretim etkinlik ve uygulamalara gereksinim duyulmaktadır. Yeni lise programlarının geliştirilme sürecinde özellikle tartışmacı anlatıma dönük etkinlik düzenlemelerine yer verilmesi önerilebilir.

Yazma öğrencilerin bilgilerini kronolojik olarak ve nedensellik ilişkisi çerçevesinde düzenlemelerine, temel bilgileri yorumlamalarına ve edebi bir biçim geliştirerek yazmalarına yardım eder. Böylece öğrencilerin tarihsel düşünme kapasiteleri ve tarihsel anlamaları (historical understanding) gelişir. Günümüzde öğrencilerin değerlendirilmesinde genellikle çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri ve kısa cevap gerektiren testler kullanılmaktadır. Bu sınavlar daha çok öğrencinin bilgiyi hatırlamasını gerektirmekte, ne öğrendiğini ve ne anladığını tam olarak göstermemektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme de öğrencilerin tam olarak ne anladıklarını gösteren yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanacakları ve üst düzey düşünme becerilerini ölçecek sorular çerçevesinde sınavlar hazırlanmalıdır. Sundberg

(2006) tarafından yapılan araştırmada da uzun cevaplı yazılı yoklamaların öğrencilerin öğrenmesini artırdığı sonucu elde edilmiştir. Böylece öğrencilerin bilgileri daha kalıcı olacağı için diğer sınav türleri ile karşılaştıklarında bilgileri de kolayca hatırlayabileceklerdir. Özellikle önümüzdeki yıllarda üniversiteye giriş sınavında çoktan seçmeli testlerin yanı sıra açık uçlu sorulara⁴ da yer verileceği yönünde yapılan açıklamalar çerçevesinde bütün disiplinler içerisinde olduğu gibi tarih öğretimi içerisinde de yazma becerisinin kullanılmasına önem verilmelidir.

5. 2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak eğitimin temel faktörleri olan öğretmenlere, öğretmen yetiştirmeye, ders kitaplarına ve daha sonra yapılabilecek akademik çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere yönelik öneriler

Bu çalışmada uygulama yapılan okullarda öğretmenlerin tarih derslerinde yazma etkinliklerine pek fazla yer vermedikleri ve öğrencilerinde tarihsel bir metin yazma konusunda yetersiz ve isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu sorunların giderilmesinde en önemli rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerle iletişim kurarak, öğrencilerin yazmaya karşı duydukları kaygıyı azaltacak çalışmalara yer vererek, yazmanın eğlenceli bir etkinlik olduğunu vurgulamalıdır. Ayrıca öğrencilere tarih derslerinde yazarak öğrenebilecekleri bilincini kazandırmaları gerekir. Bu amaçla, tarih derslerinde yazma becerisinin kullanımı ile ilgili şu çalışmalar yapılmalıdır:

- 1- Tarih dersi içerisinde genel olarak yazma becerisi öğretime yer verilmelidir. Tarihsel bir metinde bulunması gereken ilkeleri kazandırmaya yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır.
- 2- Öğrenciler, yıl boyunca bir ya da iki kez değil, pek çok kez yazma çalışması yaptırılmalıdır. Derslerinde yazarak öğrenme etkinliklerini kullanmalıdırlar. Özellikle öğrencilerin değerlendirildiği uzun cevaplı yazılı yoklamalarda

30980

⁴ 19.01.2009 Anadolu Ajansı, “Osym Başkanı Ünal Yarımağan’ın YÖK’e önerdiği sistemde (...) daha sonraki yıllarda adayların tüm test alanlarından yazılı cevaplamaları gereken “açık uçlu” sorularda yöneltilmesi öngörülüyor. Yarımağan’ın önerisinin YÖK tarafından kabul edilmesi halinde 2010 yılında başlayacak iki aşamalı yeni sınavda bir süre sonra adayların “yazılı cevaplamaları gereken” açık uçlu sorularda yöneltilmeye başlanacak. Yarımağan konuya ilişkin “Daha ileriki aşamada, soruların bir kısmı açık uçlu olacak. Açık uçlu sorular bölümünde, adaylara küçük küçük sorular yöneltiliyorsunuz ve aday cevabını yazıyor. Makineyle değil, insan eliyle değerlendiriyorsunuz” diye konuştu. Hangi test alanlarından açık uçlu soru yöneltileceği sorusuna Yarımağan, “Tüm derslerden olacak. Yani bütün sınav test biçiminde olmayacak, bazı sorular açık uçlu olacak karşılığını verdi. Ayrıca bkz. 03.02.2009, [www.tumgazeteler.com, http://haber.superonline.com/haber/2009/02/03/75275.html](http://haber.superonline.com/haber/2009/02/03/75275.html).

öğrencilerin başarılı olabilmesi için ders içerisinde zaman zaman yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

- 3- Öğrenci yazılarına mutlaka sözlü ya da yazılı geri bildirim vermelidirler. Öğrenciler bir ya da iki sayfalık kısa metinler yazma çalışmaları yaptırılarak, bunlar gözden geçirilerek öğrencilere eksiklikleri söylenmeli, öğrencilerin yaptıkları düzeltmeler tekrar incelenmelidir. Yaptıkları yanlışlıkların gösterilmesi, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde etkili olur. Ayrıca, öğrencilerin yazılarını kendilerinin veya arkadaşlarının değerlendirmeleri de sağlanabilir.
- 4- Öğrencilere aşama aşama yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencilere tarihsel bir konu ile ilgili sadece iki dakikalık sürede yazmaları istenebilir. Daha sonra konunun içeriği genişletilerek ve süre artırılarak öğrencilerin yazma çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır.
- 5- Sınıf içerisinde dersin başında, ders ortasında ya da dersin sonunda yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Dersin başında yapılan yazma çalışmaları ile öğrencilerin konu hakkında ne bildikleri, ders ortasında o ana kadar işlen konu ile ilgili öğrencilerin ne anladıkları, ders sonunda da genel olarak öğrencilerin ne öğrendikleri ölçülebilir.
- 6- Tarih dersi içerisinde resmi olmayan günlük yazma etkinliklerine geniş yer verilmelidir. Öğrencilerin tarihsel bir konu ile ilgili mektup, şiir, broşür, afiş vb. yazmaları sağlanmalıdır.
- 7- Tarihsel metin yazmada tarihsel dilin rolünü anlamalarını sağlayacak çalışmalar yaptırılmalıdır. Dilin kuralları okuma ve yazma etkinlikleri çerçevesinde öğretilir.
- 8- Tarih derslerini monotonluktan kurtarmak amacıyla müzeler ve tarihi mekanlara geziler düzenlenmeli, öğrencilerin buradaki izlenimleri ile ilgili metinler yazmaları sağlanmalıdır.
- 9- Tarih derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecekleri performans ödevlerine yer verilmelidir. Performans ödevleri öğrencilerin tarih derslerindeki gelişimlerinin ve ilerlemelerinin değerlendirilebilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Tarih derslerinde performans ödevleri ile öğrenciler, tarihçinin çalışma yöntemlerini kullanarak araştırma yapabilecek, bilgi kaynaklarına ulaşarak tarihçinin çalıştığı malzemeleri toplayarak ve bunları tenkit süzgecinden geçirerek ortaya bir ürün

çıkartılabilecektir. Böylece öğretmenlerde öğrencilerin tarihsel bir araştırma yapma sürecinin değerlendirmesini yapabileceklerdir.

- 10- Öğrencilerin yazmaya hazır hale gelebilmesi için, yazmaya başlamadan önce zihinlerindeki düşünceleri düzenleyebilmelerini sağlamak için zihni harekete geçirecek beyin fırtınası, kelime ağı oluşturma (clustering) gibi etkinlikler yaptırılmalıdır.
- 11- Öğrencilerin tarihsel bir konu ile ilgili tartışmacı metinler yazmaları sağlanmalıdır.
- 12- Öğrencilere metinlerinde tartışmacı bir üslubun nasıl oluşturulacağı konusunda etkinlikler yaptırılmalıdır.
- 13- Kanıt destekli yorumların öğrencilere kazandırılmasına yönelik uygulamalar yapılmalıdır.
- 14- Sınıf içi yazma etkinliklerinin yanı sıra, sınıf dışında aile tarihi, yerel tarih ve sözlü tarih çalışmaları ile öğrenciler tarihsel metinler yazmaları konusunda teşvik edilmelidir.
- 15- Bütün bu etkinlikleri yapabilmek için tarih öğretmenlerinin yazma becerisi hakkında bilgili olmaları gerekir. Bu nedenle Tarih öğretmeni adaylarına üniversite eğitimleri süresi içerisinde yazma becerisi öğretimi yapılmalıdır. Tarih derslerinde öğrencilerin okur yazarlığının geliştirilmesi için öncelikle tarih öğretmenlerinin dilsel özelliklerin bilincinde olmaları ve tarih derslerinde dilin önemini anlamaları gerekir.

5.2.2. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler

Tarih öğretmeni adaylarının öğrencilerin tarihsel anlamalarının belirlenmesinde dilin rolünü anlayarak bu yönde kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Halen görevde olan ve tarih öğretiminde yazma becerilerinin kullanılması konusunda yetersiz kalan öğretmenler için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmenler için tarih derslerinde yazma becerilerinin kullanılmasına yönelik kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır. Bunların yanı sıra tarih öğretmenleri mutlaka interdisipliner anlayışa sahip olmalı, özellikle Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile işbirliği içerisinde olmalıdırlar.

5.2.3. Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

Eğitim sürecinde vazgeçilmez olarak kullanılan en temel öğretim materyali ders kitabıdır (Cemaloğlu, 2003: 2). Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin,

öğrencilerin tarihsel metin yazma türlerini anlamalarına sağlaması gerekir. Bu nedenle tarih ders kitaplarında farklı metin türlerine yer verilmelidir. Öğrencilerin dikkatleri ders kitaplarında metinlerde yer alan nedensellik ilişkisinin nasıl kurulduğuna, zaman kavramının ve değerlendirme ifadelerinin kullanımına çekilmelidir. Özellikle tartışmacı metin tipine uygun metinlere yer verilerek öğrencilerin de buna benzer çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca ders kitaplarında tarihsel konu ile ilgili çeşitli dokümanlar (birinci elden kaynaklar, ikinci elden kaynaklar, tarihçilerin görüşleri, fotoğraflar vb.) verilerek öğrencilerin bu dokümanları kullanarak metin yazmaları sağlanmalıdır. Ders kitaplarında öğrenciye tarihçinin bir araştırma yaparken ve metnini yazarken kullandığı yöntem hakkında da bilgi verilmelidir. Ayrıca ders kitaplarında yer verilen değerlendirme soruları sadece bilgiyi hatırlamaya yönelik değil, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik oluşturulmalı ve öğrencinin çeşitli metinler yazması sağlanmalıdır. Son olarak, tarih derslerinde yazma etkinliklerine yönelik ayrı bir kitap hazırlanmalıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların ders programlarına da yansıtılması gerekir.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışma süresince yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde tarih öğretimde yazma etkinliklerinin kullanılmasına çok önem verildiği görülmüştür. Buna karşın, ülkemizde tarih öğretiminde yazma etkinliklerinin kullanılmasına yönelik çalışmalar yetersizdir. Dolayısıyla tarih öğretiminde yazma becerisinin kullanımı ile ilgili başka çalışmalara da gereksinim vardır. Araştırmacılara önerilebilecek çalışmalar şu şekildedir:

- Tarih derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanılması
- Tarih derslerinde hayali yazma etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi
- Tarih öğretiminde grafik organize edicilerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesine etkisi
- Tarih derslerinde Mehmetçiğin duygu dünyasının anlaşılmasında şiir yazmanın kullanılması
- Tarih derslerinde farklı metin türlerinin yazılmasının öğrencilerin tarihsel düşünme ve anlama becerilerine etkisi

- Tarih derslerinde resmi olmayan yazma çalışmalarının tarih derslerinin öğrenilmesindeki yeri,
- Lise 11. ve 12. sınıf tarih derslerinde öğrencilerin yazdıkları tarihsel metin türlerinin değerlendirilmesi
- Lise öğrencilerinin tarihsel metinlerinde kanıt gösterme becerileri
- Öğrencilerin farklı bakış açılarından farklı dinleyici gruplarına metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi
- Lise tarih derslerinde öğrencilerin okuma sonrası metin yazma çalışmalarının başarı düzeyine etkisinin değerlendirilmesi
- Üniversite düzeyinde tarih öğretmeni adayı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ile tarihsel içeriği öğrenmeleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi
- Çoklu kaynaklara dayalı olarak tarihsel metin yazmanın öğrencilerin tarihsel anlamalarına etkisinin değerlendirilmesi

KAYNAKÇA

ABBOTT, Mary. (1996). **History Skills**. London: Routledge.

ACHUGAR, Mariana and Mary SCHLEPPEGRELL. (2005). Beyond the Connectors: The Construction of Cause in History Textbooks. **Linguistic and Education**, 16, s. 298-318.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (2008). **Aktif Öğrenme**. (Onuncu Baskı). İstanbul: Biliş Yayınları.

AFYONCU, Erhan. (2007). **Tanzimat Öncesi Osmanlı Tarih Araştırma Rehberi**. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

AKBULUT, Dursun. (1991). Türkiye Cumhuriyeti Tarihinin Araştırma Metodu Hakkında Bazı Mülahazalar. **Milli Kültür**, Sayı: 81, s. 41–42.

AKDENİZ, Safiye. (06.08.2007). **Bir Paragraf Nasıl Yazılır?** <http://www.ege-edebiyat.org/docs/> adresinden 17 Mart 2008 tarihinde alınmıştır.

..... (04.02.2008). **Betimleme Metinleri Yazma**. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/447.pdf> adresinden 17 Mart 2008 tarihinde alınmıştır.

AMARAL, Claudia. (2008). Tarih Derslerinde Farklı Perspektifler: Portekizli Öğrenciler İle Bir Çalışma. **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**. SAFRAN, Mustafa ve DİLEK, Dursun (Ed.). (p. 163- 175). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

ANILAN, Hüseyin. (2005). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ARSLAN, Ali. (2003). Türkiye’de Tarih Bölümünün Kuruluşu. **İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırmaları Merkezi Tarih Öğrenimi Araştırmaları ve Yayınları Semineri** . İstanbul.

- ATA, Bahri. (1998). Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
-(2000). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Tarih Öğretimi. **Türk Kültürü Dergisi**, 450, s. 590–602.
-(2002). Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı, **Türk Yurdu**, C. 22, S. 175, s. 80-86.
- (2007). İlköğretimde Atatürkçülük Konularının Öğretimi, Öğrenci Kompozisyonlarında Atatürkçülük, **Yeditepe Üniversitesi, 21nci Yüzyılın Başında Kemalizm'in Anlaşılması ve Anlatılmasındaki Sorunlar, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü**.
-(2008). Türk Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Analoji Anlayışları. **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**. Mustafa SAFRAN ve Dursun DİLEK (Ed.), (p. 302- 315). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- BAGE, Grant.(1999). **Narrative Matters, Teaching and Learning History Through Story**. London: Falmer Press.
- (2000). **Thinking History 4-14, Primary Directions Series**. London and Newyork: Routledge Falmer.
- BAĞCI, Hasan. (2007). **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- BAILEY, E. P. and Ark. (1994). **Bilimsel Makaleleri Hazırlama ve Yazma Tekniği** İngilizceden Çeviren: Kaan EDİS ve ark. İstanbul: Birsan Yayınevi
- BAIN, Robert B. (2000). Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and**

- International Perspectives.** P. N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (Editors), (p. 331–352). .New York: New York University Press.
- BANHAM, Dale. (1998). Getting Ready for the Grand Prix: Learning How to Build a Substantiated Argument in Year 7, **Teaching History** (UK), 92, 6–15.
- BARCA, Isabel. (2008). Kimlikler ve Tarih: Portekiz’deki Öğrenci Görüşleri. **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi.** M. SAFRAN ve DİLEK, D. (Ed.), (p. 228- 237). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- BARD, Imra. (1986). Sequencing the Writing of Essays In Pre-Modern World History Courses. *The History Teacher*, Vol.19, Number 3, s. 8.
- BARUTÇUGİL, İsmet (2002). **Eğiticinin Eğitimi/Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi.** İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- BARZUN, J. and GRAFF, H. (2004). **Modern Araştırmacı.** İngilizceden Çeviren: Fatoş DİLBER. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- BAŞAR; Fahameddin. (2002). İlk Osmanlı Tarihçileri. **Türkler**, (edit. Hasan Celal GÜZEL, Kemal ÇİÇEK, Salim KOCA), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- BATTEN, Lisa. (2005). **Using Journal Writing to Improve Retention of Content Knowledge In High School US History Classroom.** <http://eduweb.unca.edu/alumni/2005/labatten/Teacher/Research%20paper%20revised.doc> adresinden 18.08.2007 tarihinde alınmıştır.
- BAYKARA, Tuncer. (1995). **Tarih Araştırma ve Yazma Metodu.** İzmir: İrfan Kültür ve Eğitim Derneği Yayınları.
- BAYRAK. Coşkun (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.** Mehmet Gültekin (Ed). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- BECKER, S. Howard ve ark. (). **Writing For Social Scientists: How to Start and**

Finish Your Thesis, Book, or Article. Chicago and London: The University of Chicago Press.

BEHAR, Büşra Ersanlı. (1992). **İktidar ve Tarih Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929–1937).** İstanbul: Afa Yayınları.

BENJAMIN, Jules R. (1998). **A Student’s Guide to History.** (Seventh edition). Boston: Bedford Books

BERNHEIM, E. (1936). **Tarih İlmine Giriş, Tarih Metodu ve Felsefesi.** Çeviren: Şükrü AKKAYA. İstanbul: Devlet Basımevi.

BEYER, B. (1980). Using Writing to Learn in History. **History Teacher**, Vol:13, No.2, p. 167.

..... (2008). How to Teach Thinking Skills in Social Studies and History. **The Social Studies**, Vol. 99, No:4, s. 147-154.

BLACK, Jeremy ve Donald MACRAILD. (1997). **Studying History.** Macmillan.

BLOCH, March. (1994). **Tarihin Savunusu Ya da Tarihçilik Mesleği.** (çev. Mehmet Ali KILIÇBAY). Ankara: Gece Yayınları.

BOOTH, Alan. (2003). **Teaching History At University, Enhancing Learning and Understanding.** London and New York: Routledge.

BORATAV, ALİ. (1985). **Tarih ve Tarihçi.** İstanbul: Alan Yayıncılık.

BÖREKÇİ, Muhsine. (2008). Atatürk’ün Nutuk’unda Söz Dizimi ve Üslup Özellikleri. **Journal of International Research**, Vol. I, S. 5, s. 104–125.

BRANDT, William J. (1969). **The Craft Of Writing.** Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

BRILL, Frances. (2004). Thinking outside the box: imagination and empathy beyond story writing. **Literacy**, Published by Blackwell Publishing, ss. 83-89. <http://www.eric.gov.tr>. adresinden alınmıştır.

BRINKMANN, Astrid. (2007). Graphical Knowledge Display- Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. (Çeviren: Suphi Önder BÜTÜNER) **İlköğretim Online**, 6 (1), Çeviri: 1. 11.2007. <http://ilkogretim-online.org.tr>. sitesinden alındı.

BRITT, M. Anne and Cindy ANLINSKAS. (2002). Improving Student's Ability to Identify and Use Source Information. **Cognition and Instruction**, 20(4), 485–522. Lawrance Erlbaum Associates.

BROWN, Richard; Christopher W. DANIELS. (1986). **Learning History A Guide to Advanced Study**. London: Macmillan.

BURGESS, Emily. (2008). The Use of Graphic Organizers in the Writing Process in 9th grade World History class. Degree of Master of Arts.

BÜYÜKBAŞ, Nihat. (2000). 'Okulların Yeni İşlevi' Öğrenmeyi Öğretme. **Milli Eğitim**, (145), 63- 65.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2004). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayınları.

CARR, E. H. (2008). **Tarih Nedir?** İngilizceden Çeviren: Misket Gizem GÜRTÜRK. (10. Baskı). İstanbul: Birikim Yayıncılık.

CARR, E. H. ve J, FONTANA. (1992). **Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık**. Almandan Çeviren: Özer OZANKAYA. Ankara: İmge Kitabevi.

CARRETERO, Mario, JACOTT Liliana, LİM'ON, Margarito, LOPEZ-MANJON and LEO'N, A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications, **Cognitive And Instructional Processes in History and The**

Sciences. M. Carretero ve J. F. Voss (Editors), (357- 374). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CEMALOĞLU, Necati. (2003). Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Tarih 9-12.** Necdet HAYTA (Editör), (1-32). Ankara: Nobel Yayıncılık.

CHOWEN, William Brent. (2005). Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom. Ph.D. Thesis, University of Texas at Austin.

CLARK, Sarah Kartchner. (2007). **Writing Strategies for Social Science.** Shell Educational Publishing.

COFFIN, Caroline. (1997). Constructing and Giving Value To Past: An Investigation Into Secondary School History. **Genre And Institutions: Social Processes in the Workplace And School.** F. Christie, J.R. Martin (Editors.). (p. 196-). www.books.google.com adresinden alınmıştır.

..... (2000). History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal. **PHD. Thesis.** Avustralya: The University of South Wales. arrow.unsw.edu.au internet adresinden 25.03.2007 tarihinde alınmıştır.

.....(2003). Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education. London and Newyork: Routledge

..... (2003) Reconstruals of the Past-settlement or invasion? The role of judgement analysis. **Re/reading The Past: Critical and Functional Perspectives On Time and Value.** J.R. Martin, Ruth Wodak (Editors). www.books.google.com adresinden 18 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.

..... (2004). Learning to Write History: The Role of Causality, **Written Communication**, 21 (3), p. 261–289.

..... (2006). Learning the Language of School History: The Role of Linguistics in Mapping The Writing Demands of The Secondary School Curriculum. **Journal Of Curriculum Studies**, Vol. 38, No. 4, p. 413- 429.

COLBY, Sherri Rae. (2008). Energizing the History Classroom: Historical Narrative Inquiry and Historical Empathy, **Social Studies Research and Practice**, Vol.3, No. 3, <http://www.socstrp.org> adresinden 25.11 2008 tarihinde alınmıştır.

COLLINGWOOD, R.G. (1996). **Tarih Tasarımı**. (İkinci Baskı). İngilizceden Çeviren: Kurtuluş DİNÇER. Ankara: Gündoğan Yayınları.

..... (2005). **Tarihin İlkeleri ve Tarih Felsefesi Üstüne Başka Yazılar**. İngilizceden Çeviren: Ahmet Hamdi AYDOĞAN. İstanbul: YKY.

COOPER, Hilary. (1998). **Writing about History**. History and English in the Primary School. Pat Hoodless (edit.). London and New York: Routledge.

COOPER, Hilary and DİLEK, Dursun. (2004). Children's Thinking in History: Analysis of a History Lesson Taught to 11 Year Olds at Ihsan Sungu School. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, Vol: 4, No: 2 <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/cooper.pdf> adresinden 18 Haziran 2007 tarihinde alınmıştır.

COŞKUN, Eyup. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

COUNSELL, C. (1997). "Extended Writing and History." **Professional Digest**, 2002, Vol.1 <http://www.hyperhistory.org/index/php/> internet adresinden 18. 07. 2007 tarihinde alınmıştır.

..... (2000). Historical Knowledge and Historical Skills: A Distracting Dichotomy, **Issues in History Teaching**. J. Arthur and R. Phillips (Editors), (p. 54- 71). London and New York: Routledge

- CRONON, W. (2001). A Place For Stories, Nature, History and Narrative, **The History and Narrative Reader**. Geoffrey Roberts (Ed.). London and New York.
- CUNNAH, Wendy. (2000). History Teaching, Literacy and Special Educational Needs. **Issues in History Teaching**. James Arthur and Robert Phillips (Editors), (p. 113-124). London and New York: Routledge.
- CURRIN, John & TRACY. James (2003). Informal Writing in Comprehensive History Survey Courses: An Experiment in the Use of Informal Writing Assignments in “Introduction to Western Civilization” at the University of Minnesota, 1989-1990, **Technical Report Series**. <http://www.writing.umn.edu/docs/publications/currin-tarcy.pdf>. adresinden 20.03.2007 tarihinde alınmıştır.
- CURTIS, Susheela and Sue BARDWELL. (1996). Access to History. **Teaching History**. Hilary BOURDILLON (Editors). (p.169-186). London: Routledge.
- ÇANDARLIOĞLU, Gülçin. (2003). **Tarih Metodu (araştırma-yazma)**. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları
- De CERTEAU, Michel. (1988). The Writing of History (çev. Tom Conley). New York: Columbia University Press.
- DEMİREL, Özcan. (2006). **Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama**. Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- De La PAZ, Susan. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and academically Diverse Middle School Classrooms. **Journal Of Educational Psychology**, 97 (2), 139- 156.
- De OLIVEIRA, Luciana C. (2006). Knowing and writing history: A Study of Students Expository Writing And Teachers Expectations. **PhD. Thesis**. Davis: California Üniversitesi.

..... (2008). “History Doesn’t Count” Challenges of Teaching History in California Schools, **The History Teacher**, Volume: 4, No: 3, s. 363–378.

DEMİRİŞ, Bedia. Antikçağda Tarih Yazımı. http://www.fen-edebiyat.iku.edu.tr/antikcag2/sunumlar/Bedia_Demiris.pdf adresinden 18.08.2007 tarihinde alınmıştır.

DİLEK, Dursun ve YAPICI, G. (2007). Tarih Öğretmen Adaylarının Kaynaklarla Çalışmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Romantik Tarih Anlayışı: Sınav Kağıtları Üzerine Bir Analiz. **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**. SAFRAN, Mustafa ve DİLEK, Dursun (Ed.). (p. 163- 175). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

DİLEK, Dursun. (2007). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

DİRİÖZ, Umut. (2006). Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi. **Yüksek Lisans Tezi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DOĞAN, Yasin. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DONNELLY, John Patrick. (1989). A Term Paper Project in Large Survey Courses. **The History Teacher**, 22 (2), p. 117-124.

DRAKE, D. Frederick and Sarah Drake BROWN (2003). A Systematic Approach to Improve Students’ Historical Thinking. **The History Teacher**, Vol.36, No: 4, p. 465-488.

DRAKE, D. Frederick and Lynn R. NELSON. (2005). **Engagement in Teaching History**. Pearson: New Jersey.

- DURANT, Will ve Ariel. (1994). **Tarihten Alınacak Dersler**. (çeviren Nejat Muallimoğlu) Ankara: Bedir yayınları.
- ERPULAT, Didem E. (1994). Tarih Ders Kitaplarında Tarih Bilinci: ABD Modeli. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu** (Haz. Salih ÖZBARAN). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- EVANS, Richard J. (1999). **Tarihin Savunusu**. İngilizceden Çeviren: Uygur Kocabaşoğlu. Ankara: İmge Kitabevi.
- EVANS, Jennifer and Gemma PATE. (2007), Does Scalfolding Make Them Fall? Reflecting on Strategies for Devoloping Causal Argument in Years 8 an 11, **Teaching History**, 128,18-29.
- FALLACE, Thomas D. (2009). Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course. **The History Teacher**, Vol. 42, No. 2, s. 205–222.
- FERTIG, Gary. (2005). Teaching Elementary Students How to Interpret the Past. **The Social Studies**, Vol. 91, No: 1, s. 2–8.
- (2008). Using Biography to Help Young Learners Understand the Causes of Historical Change and Continuity. **The Social Studies**, Vol. 99, No: 4, s. 147–154.
- FİDAN, Nurettin. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları.
- FIELDING, J. (2005). New Approaches to Teaching History, Engaging Students in Learning History. **Canadian Social Studies**, Vol. 39, No. 2. www.quasar.ualberta.ca/css. adresinden 18 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.
- FİLİZOK, R. (19.03.2007). Metin Tipleri ve Görevleri. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/447.pdf> adresinden 17 Ocak 2008 tarihinde alınmıştır.

..... (30.08.2007). Metinlerde Tem İlerlemesi. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/447.pdf> adresinden 17 Ocak 2008 tarihinde alınmıştır.

..... (14.09.2007). Açıklayıcı metinler ve Bazı Yararlı Teknikleri. <http://www.ege-edebiyat.org> adresinden 17 Ocak 2008 tarihinde alınmıştır

..... (08.12.2008). Fikir Yazıları, İspatlama Metinleri Nasıl Yazılır? <http://www.ege-edebiyat.org> adresinden alınmıştır.

FINES, J. (1996). Evidence: The Basis of Discipline? **Teaching History**. (Edit. Hilary Bourdillon). London and New York: Routledge.

FLEMING, Margaret. (tarihsiz) Writing Assignments Focusing on Autobiographical and Biographical Topics. **Biography and Autobiography in the Secondary School** Margaret Fleming and Jo McGinnis, (Editors). <http://eric.ed.gov> adresinden 12.09.2008 tarihinde alınmıştır.

FOUBERG, Erin Hogan. (2000). ‘Concept Learning through Writing for Learning: Using Journals in an Introductory Geography Course’, **Journal of Geography**, 99, s.196-206.

FOUCAULT, Michel. (1999). **Bilginin Arkeolojisi**. (Çeviren Veli Urhan). İstanbul: Birey Yayıncılık.

FULWILER, Toby and JONES Robert. (1982). Assigning and Evaluating Transactional Writing. **Language Connections: Writing and Reading across the Curriculum**. (Edited by: Toby FULWILER). <http://www.eric.gov.tr> adresinden alınmıştır.

GALLIE, W. B. (2001). Narrative and Historical Understanding. **The History and Narrative Reader**. Geoffrey Roberts, (edit.) London and New York.

GAMMILL, Deidra M. (2006). Learning the Write Way. **The Reading Teacher**, 59 (8), 754–762.

- GILLETTE, Aaronn. (2006). Why Did They Fight the Great War? A Multi-Level Class Analysis of the Causes of the First World War? **The History Teacher**, Vol. 40, No.1.
- GINZBURG, Carlo. (2000). **Güç İlişkileri, Tarih, Retorik, Kanıt**. Ankara: Dost kitabevi.
- GÖKMAN, Muzaffer. (1978). **Tarihi Sevdiren Adam Ahmet Refik Altınay**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- GÖRGEN, İzzet. (1997). **Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GREENE, Stuart. (1991). Writing from Sources: Authority in Text and Task. Technical Report, Washington D.C.
-(1994). Students as Authors in the Study of History. **Teaching and Learning In History** (Edit. Gaea Leinhardt ve ark.), Hillsdale N.J: Lawrance Erlbaum Associates Publishers. s. 137–171.
- (1994). The Problems of Learning to Think Like a Historian: Writing History in the Culture of the Classroom. **Journal of Educational Psychologist**, 29(2), 89–96.
- GUREVICH, Aaron. (2001). Tarihçinin Çifte Sorumluluğu. **Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu**. François Bedarida (derleyen), İngilizceden Çeviren Ali TARTAROĞLU ve Suavi AYDIN. Ankara: İmge Kitabevi.
- GÜNER, Galip. (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretimin İkinci Basamağında) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 17, s. 225–230.

- GÜNEYLİ, Ahmet. (2007). **Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HALKIN, Leon. (1989). **Tarih Tenkidinin Unsurları**. İngilizceden Çeviren: Bahaeddin YEDİYILDIZ. Ankara: TTK.
- HARRIS, Richard. (2001). Why essay-writing remains central to learning history at AS Level. **Teaching History**, Issue:103.
- HAYDN, Terry, ARTHUR, James and HUNT, Martin. (2000). **Learning to History in the Secondary School**. London and New York: Routledge.
- HAYTA, Necdet ve Gülin KARABAĞ. (2003). Değerlendirme Soruları Açısından Tarih Ders Kitapları. **Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Tarih 9-12**. Necdet HAYTA (Editör), (97-118). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- HERODOTOS, (2004). Herodot Tarihi. Çev. Müntekim ÖKMEN. İstanbul: Kültür Yayınları.
- HERRINGTON, Anne J. (1994). Writing in Academic Setting: A study of The Context for Writing in Two College Chemical Engineering Courses. **Landmark Essays on Writing Across The Curriculum**. Charles Bazerman, David R. Russel (Editors). Hermagoras Presss. (books.google)
- HOBSBAWM, Eric J. (2001). Evrensel Arayış İle Kimlik Arayışı Arasında Tarihçi. **Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu** François Bedarida (derleyen), İngilizceden Çeviren: Ali TARTAROĞLU ve Suavi AYDIN. Ankara: İmge Kitabevi.
- HUGHES, Pat; Kaith COX; Gillian GODDARD. (2000). **Primary History Curriculum Guide**. London: David Fulton Publishers.
- HUSBANDS, Chris. (1996). **What Is History Teaching?** Open University Press: Buckingham Philadelphia.

- HUSBANDS, Chris; Anna Pendry. (2000). Thinking and Feeling, Pupils' Preconceptions About The Past and Historical Understanding. **Issues in History Teaching**, James Arthur ve Robert Philips. (Editors), (p. 1125- 134). London and New York: Routledge.
- IGGERS, George. (2000). **Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme 20. Yüzyıl Tarih Yazımı**. (İkinci Baskı). İngilizceden Çeviren: G. Çağalı GÜVEN). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- IŞIK, Hasan. (2008). Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ILEA HISTORY AND SOCIAL SCIENCES INSPECTORATE. (1996). Language and History. **Teaching History**. Hilary BOURDILLON (Editor). (p. 187- 195). London: Routledge.
- İSLAM, Yücel. (2005). **Araştırma-Yazma ve Sunu Teknikleri, Yönlendirilmiş Çalışma I-II**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- JENKINS, Keith. (1997). **Tarihi Yeniden Düşünmek**. Ankara: Dost Kitabevi.
- KABAPINAR, Yücel. (2003). Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış, **Tarih ve Toplum**, Sayı: 230, s. 40–47.
- (2006). Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Tarih Öğrencilerinin Tarih Dersi Defterleri: Nicola Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler, **Milli Eğitim Dergisi**, Yıl:35, Sayı:170, s.8-31.
- KAFESOĞLU, İbrahim. (1963). Tarih İlmi ve Bizde Tarihçilik. **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi**. S. 17-18, İstanbul.

- KARABAĞ, Gülin. (2003). Öğretilbilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretimi Bilim Dalı.
- KARRAS, W. Ray. (1976). An Assembly Plan for Problem-Centered Research Essays. **The History Teacher**, Vol. 10, No. 1, s.7-19.
- KARRAS, W. Ray. (1976). Teaching History Through Argumentation, **The History Teacher**, Vol. 26, No. 14, ss. 419–438.
- KARRAS, W. Ray. (1995). Essay Assignment: Write an Historical Argument. **The History Teacher**, Vol. 28, No:4, s. 495–502.
- KARRAS, Ray. (2005). The History Paper, Part IV, No Cheating, **Organization of American Historians**,
<http://www.oah.org/pubs/magazine/anniversary/karras.html>. adresinden 18 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.
- KASHATUS, William C. (2002). Psta, Present and Personal Teaching Writing in U.S. History. Heinemann. www.heinemann.com adresinden 18 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.
- KAVCAR, C.; Ferhan OĞUZKAN, Sedat SEVER. (1997). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- KEIGHTLEY, David. (1979). Improving Student Skills in a History Lecture Course. **The History Teacher**, 12, s. 171- 179.
- KELEŞ H.; B. ATA; İ. KÖKSAL. (2006). Tarihî Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 26, Sayı 2, s.

KELEŞ H. ve A. KİRİŞ. (2006). Bir Osmanlı Tarihçisi Olan Ali Reşat'ın Hayatı, Eğitimciliği ve Tarih Öğretimi İle İlgili Görüşleri, **G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt 14, no 2., s. 571-586.

KİRİŞ, Ayten. (2005). **Tarih Öğretiminde Not Alma Tekniği Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KNEESHAW, Stephen. (1992). KISSing in the History Classroom: Simple Writing Activities that Work. *Social Studies*, Vol. 83, Issue:4, s. 1-15.

KNEESHAW, Stephen. (1999). Using Reader Response to Improve Student Writing in History on Teaching. **Organization of American Historians**, Vol.13, No. 3, <http://www.oah.org/pubs/magazine/progressive/index.html>. adresinden 18 Haziran 2008 tarihinde alınmıştır.

KNIPPER, K. J. and T. J. DUGGAN. (2006). Writing to Learn Across the Curriculum: Tools for Comprehension in Content Area Classes. **The Reading Teacher**, 59(5), 462-470.

KOBRIN, David. (1996). **Beyond The Textbook. Teaching History Using Documents and Primary Sources**. Heinemann.

KODAMAN, Bayram. (1991). Tarih Araştırmalarında Metod Meselesi. **Milli Kültür**, Sayı: 81, s. 31–34.

KÖKSAL, Hüseyin. (2007). Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretimi Bilim Dalı.

KÖKSAL, Hüseyin. (2007). Tarih Öğretiminde Tarihsel Düşüncenin İki Felsefi Dayanağı. **Milli Eğitim**. S.175, Yaz 2007, s.230–235.

KÖKSAL; Kemal. (1999). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- KÖSTÜKLÜ, Nuri. (1998). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya.
- KUÇURADI, Ioanna. (1998). **İnsan ve Değerleri**. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- KÜTÜKOĞLU, Bekir. (2002). Vekayi'nüvis, **Türkler**, (edit. Hasan Celal GÜZEL, Kemal ÇİÇEK, Salim KOCA), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- KÜTÜKOĞLU, Mübahat. (1995). **Tarih Araştırmalarında Usul**. İstanbul: Kubbe Altı Neşriyat.
- LEE, Peter. (1996). Historical Knowledge and The National Curriculum. **Teaching History**. Hilary Bourdillon (edit.). London and New York: Routledge.
- LEHNING, James, R. (1993). Writing About History and Writing In "History", **The History Teacher, Volume 26, Number 3**, s. 339–349.
- LEINHARDT, Gaea, STANTON, C., VIRJİ, S. M., ODOROFF, E. (1994). Learning to Reason in History: Mindlessness and Mindfulness. **Cognitive And Instructional Processes In History And The Sciences**. M. Carretero ve J. F. Voss (Editors), (131- 158). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEINHARDT, Gaea, STANTON, C., VIRJİ, S. M., (1994). A Sense Of History. **Educational Psychologist**, 29(2), 79-88.
- (1997). Instructional Explanation In History. **International Journal of Educational Research** (edit. L. Anderson), Vol. 27, No: 3, Pergamon.
- LEINHARDT, Gaea. (2000). Lessons in Teaching and Learning in History From Paul's Pen. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives**. P. N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg, (Editors), (p. 223- 245). New York: New York University Press.

- LEMON, M. C. (2001). The Structure Of Narrative, **The History and Narrative Reader**. Geoffrey Roberts (Editor), (p). London and New York.
- LEVSTIK, Linda and Keith C. BARTON. (1997). **Doing history Investigating With Children in Elementary and Middle Schools**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LEVSTIK, Linda; Keith C. BARTON. (2004). **Teaching History for the Common Good**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MABBETT, I.W. (2007). **Writing History Essays, A Students Guide**. Palgrave Macmillan.
- MARIUS, Richard. A Short Guide to Writing about History, **Glenview, IL**: Scott, Foresman. [http// www.cartland.edu](http://www.cartland.edu), adresinden 18.08.2007 tarihinde alınmıştır.
- MARTIN, Dave; C. Coffin; Sarah North. (2008). What's Your Claim? Developing Pupils Historical Argument Skills using Asynchronous Text Based Computer Conferencing. **Teaching History**, Issue:126,32-37.
- MARTIN, J.R. (2008). Writing History: Construing Time and Value in Discourses of The Past. **Developing Advanced Literacy in First and Second Languages**. Mary SCHLEPPEGRELL and M: Cecilia COLOMBI (Editors), (p. 87-118). New York: Routledge.
- MAURICE, Mandelbaum. (2001). A Note On History As Narrative. **The History and Narrative Reader**. Geoffrey Roberts, (edit.). London and New York.
- McBRIDE, Lawrence W., DRAKE, Frederick D. and LEWINSKI, Marcel (1996). **Alternative Assesment in the Social Sciences**. [http://: www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).adresinden alınmıştır.

- McALEAVY, Tony. (2000). Teaching about Interpretations. **Issues in History Teaching**. James Arthur and Robert Phillips (Editors), (p. 72- 82). London and New York: Routledge.
- McCLYMER, John F. and MOYNIHAN, Kenneth J. (1977). The Essay Assignment: A Teaching Device, **The History Teacher**, Vol. 10, No. 3, s. 359–371.
- McDIAARMID, G. and VINTEN- JOHANSEN. (2000). A Catwalk across the Great Divide Redesigning the History Teaching Methods Course. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives**. P. N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (Editors), (p. 156- 177). New York: New York University Press.
- McKENN, Michael C. ve Richard D. Robinson (2002). **Teaching Through Text Reading and Writing in The Content Areas**. Allyn and Bacon.
- MEMİŞ, Ekrem. (2005). **Tarih Metodolojisi**. Konya: Çizgi Yayınevi.
- MILLER, Grant. (2007). Engaging Diverse Learners in Historical Thinking. **PhD Thesis**: Boston College Lynch School of Education.
- MILLS, V. (1995). Fiction, Empathy and Teaching History. **Teaching History**, 81, pp. 7-9.
- MONTE- SANO, Chauncey B. (2006). Learning to Use Evidence in Historical Writing. **PhD Thesis**, Stanford University.
- MULHOLLAND, M. (1998). Frameworks for Linking Pupils’ Evidential Understanding with Growing Skill in Structured, Written Argument: the “evidence sandwich”, **Teaching History**, 91, 17–22.
- MUNSLOW, A. (2000). **Tarihin Yapısökümü**. (Birinci Baskı). İngilizceden Çeviren: Abdullah YILMAZ. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

MURRAY, Donald M. (1985). **Niçin Yazmıyorsunuz? Güzel ve Doğru Yazmak İçin İlk Adımlar**” İngilizceden çeviren: Bahar Dervişcemaloğlu, [http:// www. ege edebiyat.org](http://www.egeedebiyat.org) sitesinden 17 Mart 2008 tarihinde alınmıştır

NEUMANN, Christoph K. (2006). Bir Bilim Adamının Biyografisini Yazmanın İmkânları ve İmkânsızlıkları. **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, Sayı 3, s.

NICHOL, Jon. (1996). **Tarih Öğretimi**. Yayına Hazırlayan: Mustafa SAFRAN. Ankara: Çağrı Matbaacılık.

OLWELL, Russell ve Ronald DELPH. (2004). Implementing Assesment and Improving Undergraduate Writing: One Department’s Experience, **The History Teacher, Vol. 38, Issue 1, s. 21–34.**

OPPERMANN, Serpil. (2006). **Postmodern Tarih Kuramı, Tarih Yazımı, Yeni Tarihselcilik ve Roman**. (Birinci Baskı). Ankara.

ORAL, Mustafa. (2006). **Türkiye’de Romantik Tarihçilik (1910–1940)**. Ankara: Asil Yayınları.

ORTAYLI, İlber. (2003). Tarih nedir? .
http://www.tariharastirmalari.com/tarih_nedir.html. adresinden 18. Temmuz 2007 tarihinde alınmıştır.

ORTAYLI, İlber. (2005). **Gelenekten Geleceğe**. İstanbul: Ufuk kitapları

ÖNER, Türkan. (1996). Yazma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları, **Ana Dili Dergisi**, S:1, s. 44–50.

ÖZBARAN, Salih.(1997). **Tarih, Tarihçi ve Toplum**. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ÖZÇELİK. İsmail. (2001). **Tarih Öğretiminde Yöntem ve Teknikler**. Ankara: Özkan Matbaacılık.

- ÖZLEM, Doğan. (2001). **Tarih Felsefesi**. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayınları.
- ÖZSARI, Reyhan.(2006). Cumhuriyet Döneminde Kompozisyon Anlayışı ve Batılı Kaynaklarla Mukayesesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- ÖZTUNA, Yılmaz. (1991). Tarihçilik; Tarih Yazmak San'atıdır. **Milli Kültür**, Sayı:81, s.8.
- ÖZYILDIRIM, Işıl. (2003). Türkçe'de Köşe Yazılarının Bilişsel Yapıları. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, cilt:20, Sayı:2 ss.91–104.
- PESICK, Stanley Lincoln. (1997). **Reading, Writing, and History: Teaching For Historical Thinking and Understanding**. USA: Stanford University.
- PERFETTI, Charles A., BRITT, M.A., ROUET, Jean-François; GEORGI, Mara, and MASON, Robert. (1992). How Students Use Texts to Learn and Reason about Historical Uncertainty. **Cognitive and Instructional Processes In History and The Social Sciences**. M. CARRETERO and J. F. VOSS (Editors), (p. 257- 285). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PHILLIPS, Rob. (2002). **Reflective Teaching of History 11–18**. New York: Continuum books
- PHILLIPS, Ian. (2008). **Teaching History Developing as a Reflective Secondary Teacher**, London: SAGE
- PRITCHARD, Mel. (). A Student Guide to Historical Essay Writing: A Brief Summary. http://instruct.westvalley.edu/pritchard/essay_guide.pdf adresinden alınmıştır.
- PURTUL, İrfan. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Yazılı Sınav Soru Örnekleri, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, yıl: 8, sayı: 94, s. 53–58.

- RAEL, Patrick. (2005). What Happened and Why? Helping Students Read and Write Like Historians. **The History Teacher**, Vol, 39, No:1, s. 23–32.
- REBER, Vera Blinn. (1990). “Teaching Undergraduates to Think Like Historians,” **AHA Perspectives**, 28, s. 19–20.
- RICOEUR, Paul. (2001). Tarih ve Retorik. **Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu** François Bedarida (editors). İngilizceden Çeviren: Ali TARTAROĞLU, Suavi AYDIN. Ankara: İmge Kitabevi.
- RICOEUR, Paul.(2007). **Zaman ve Anlatı: Bir Zaman Olay Örgüsü Üçlü Mimesis**. (İngilizceden Çeviren: Mehmet Rifat- Sema Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- RICOEUR, Paul. (2008). Tarih ve Anlatı, **Cogito**, İngilizceden Çeviren: Mehmet Rifat-Sema Rifat. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- RISINGER, Frederick. (1995). The National History Standards: A View from the Inside. **The History Teacher**, Vol.28, No.3, s.387–393.
- ROBERTS, Geofry.(2001). Introduction The History and Narrative Debate, 1960–2000, **The History and Narrative Reader**. Geoffrey Roberts (Editors). London and New York.
- RODRIGO, Jose Maria. (1994). Discussion of Chapters 10-12: Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy. **Cognitive And Instructional Processes İn History And The Social Sciences**. M. Carretero and J. F. Voss (Editors), (p. 309-320). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SAFRAN, Mustafa. (1994). Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları, **Belleten**, S. 220, Ankara.
- (2002). Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri, **Türkler Ansiklopedisi**, C:17, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

- (2002). Avrupa Birliđinin Tarih Öğretimine İlişkin Önerilerinin Bilimsel Temelleri ve Sınırlılıkları, **XIV. Türk Tarih Kongresi**, Ankara.
- SAFRAN, M. ve H. KÖKSAL. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması, **G.Ü.G.E.F. Dergisi**, C:18, S:1, Ankara.
- SCHLEPPEGRELL, M.J.; L.C. de Oliveira. (2006). An Integrated Language and Content Approach For History Teachers. **Journal of English for Academic Purposes**, 5(4), 254–268.
- SCOTT, Alex. (2006). Essay Writing For Everyone: An Investigation Into Different Methods Used To Teach Year 9 to Write An Essay, **Teaching History**, Issue: 23, s. 26–33.
- SEIGNOBOS, Ch. and Ch. V. Langlois. (1937). **Tarih Tetkiklerine Giriş**. İngilizceden Çeviren: Galip ATAÇ. İstanbul: Devlet Basımevi.
- SIPRESS, Joel M. (2004). Why Students Don't Get Evidence and What We Can Do about It. **The History Teacher**, Vol. 37, No. 3, s. 351-363.
- SLOAN, Philip. (2005). Writing in the Social Studies Classroom and Across the Curriculum. A Master's Project for ED 7999. <http://ted.coe.wayne.edu/sse/findings/sloan.doc>.adresinden 15 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- STANFORD, Michael. (1996). **A Companion to the Study of History**. Oxford: Blackwell Publishers
- STEARNS, Peter N. (2000). Getting Specific about Training in Historical Analysis: a Case Study in World History. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives**. P. N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (Editors), (p. 419- 436). New York: New York University Press.

- STEFFENS, H. (1989). Designing History Writing Assignments for Student Success. **Social Studies**, 80, 59- 63.
- STEFFENS, H. (1991). Using informal Writing in Large History Classes: Helping Students to Find Interest and Meaning in History. **Social Studies**, 82, 107- 109.
- STEFFENS, H. (1991). Helping Students Improve Their Own Writing: The self-Conference Sheet. **The History Teacher**, 24, 239- 41.
- STOREY, William Kelleher. (1999). **Writing History: A Guide For Students**. New York: Oxford University Press.
- STRADLING, Robert. (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- SUNDBERG, Sara Brooks. (2006). An Investigation of te Effects of Exam Essay Questions On Student Learning in United States History Survey Classes. **The History Teacher**, Vol:40, No:1, s.59-68.
- ŞİMŞEK, Ahmet. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretimi Bilim Dalı.
- TAŞDELEN, Vefa. (2006). Biyografi: Ötekine Yolculuk. **Milli Eğitim Dergisi**, S. 172, ss. 8-16.
- TAYLOR, Tony. (2004). Improving Student Explanation: Using RAFTS in the upper primary and the lower Secondary School, **Professional Digest**, Vol. 3, www.hyperhistory.org internet adresinden 18. 07. 2007 tarihinde alınmıştır.
- TEKELİ, İlhan. (1998). **Tarih Bilinci ve Gençlik**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- (2007). **Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru**. (Birinci Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- TERZİOĞLU, Derin. (2001). Tarihi İnsanlı Yazmak: Bir tarih Anlatı Türü Olarak Biyografi ve Osmanlı Tarih Yazıcılığı. **Cogito**, 29, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- THOMPSON, Paul. (1999). **Geçmişin Sesi**. İngilizceden Çeviren: Şehnaz LAYIKEL, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TOGAN, Zeki Velidi. (1985). **Tarihte Usul**. (4. Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- TOSH, John. (1997). **Tarihin Peşinde, Modern Tarih Çalışmasında Hedefler Yöntemler ve Yeni Doğrultular**. (Üçüncü Baskı). İngilizceden Çeviren: Özden Arıkan. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TURGUT, Fuat. (1995). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Yargıcı Matbaacılık.
- TÜRKDOĞAN, Orhan. (1991). Türk Tarih Araştırmalarında Metod Tartışmaları, **Milli Kültür**, Sayı:81, s. 26–30.
- TÜRKOĞLU, Adil; A. Doğanay ve A.Yıldırım. (2000). **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- UĞUREL, Işıkhan; TEKİN, Çiğdem; YAVUZ, Seda, KEÇELİ, Seda. (2009). Matematiğe Yönelik Tutumun Belirlenmesinde Alternatif Bir Araç: Teşvik Edici Yazma Aktivitesi (Teya), **Üniversite ve Toplum** Cilt 9, Sayı1 <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=388> adresinden 08 Mayıs 2009 tarihinde alınmıştır.
- VELLA, Yosanne (2001) Yaratıcı Tarih Öğretimi İngilizceden Çeviren: Bahri ATA, **Milli Eğitim Dergisi**, 150, 3-8.

- VOSS, J.F., CARRETERO, M., KENNET, J. and SILFIES, L. N. (1994). The Collopse Of the Soviet Union: A Case Study in Causal Reasoning. **Cognitive And Instructional Processes İn History And The Social Sciences**. M. Carretero and J. F. Voss (Editors), (p. 223–245). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VOSS, J.F. (1998). Issues in the Learning of History. **Issues in Education**. Vol. 4, Issue: 2, p.163, 47p. www. adresinden 13 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.
- VOSS, J. F. and J. WILEY. (1997). “Developing Understanding While Writing Essays in History. **International Journal of Educational Research**. L. Anderson (Ed.), Vol. 27, Issue: 3, s. 255–265.
- VOSS, J. F.; J. WILEY. (2000). A Case Study of Developing Historical Understanding Via Instruction: The Importance of Integrating Text Components And Constructing Arguments. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives** P. N. Stearns; P. Seixas and S. Wineburg (Editors), (375- 389). New York: New York University Press.
- WALVOORD, Barbara; John BREIHAN. (1990). Arguing and Debating: Breihan's History Course," in Barbara E. Walvoord and Lucille P. McCarthy, **Thinking and Writing in College: A Naturalistic Study of Students in Four Disciplines** (Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1990), 97–143.
- WATSON, T. (1985). Writing to learn history. In A. R. Gere (Editor), **Roots in the sawdust: Writing to learn across the disciplines** (pp. 137- 147). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- WHITE, Hayden. (2008). **Metatarih, Ondokuzuncu Yüzyıl Avrupası’nda Tarihsel İmgelem**. (Birinci Baskı). İngilizceden Çeviren: Mehmet Küçük. Ankara: Dost Kitabevi.
- WILEY, J. and J.F. VOSS (1996). The Effects of “Playing Historian” on Learning in History, **Applied Cognitive Psychology**, Vol. 10, s. 6-72.

WILEY, J. and J.F. VOSS (1999). Constructing Arguments From Multiple Sources Tasks That Promote Understanding and Not Just Memory for Text. **Journal of Educational Psychology**, 91, 2, 301–311.

WILSON, Suzanne and S.Sam WINEBURG. (1993). Wrinkles in Time and Place: Using Performance Assessments to Understand the Knowledge of History Teachers, **American Educational Research Journal**, Vol. 30, No.4, ss.729–769.

WINEBURG, Sam. (2000). Making Historical Sense. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives**. P. N. Stearns; P. Seixas and S. Wineburg (Editors), (p. 306- 326). New York: New York University Press.

..... (2001). **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**. Philadelphia: Temple University Press.

YAZICI, Kubilay. (2006). Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim- Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

YILDIRIM, Ali; Hasan, ŞİMŞEK. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (Altıncı Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, Hasan. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Konya: Mikro Yayınları.

YOUNG, Kathleen M. and LEINHARDT, Gaea. (1998). Writing From Primary Documents: A Way of Knowing in History. **Written Communication**, Vol.15, Issue 1, s. 25-86.

İnternet Tabanlı Kaynaklar

(<http> 1) Language and Learning Online, (2007.02.21), Essay Writing Guide- School of Historical Studies, 2009.03.25 tarihinde

<http://www.monash.edu.au/lis/online/writing/arts/history/index.xml> adresinden alınmıştır.

(http 2) Hayward, P. A. How to Write a Good History Essay, Mart, 25, 2009, tarihinde from <http://www.lancs.ac.uk/staff/haywardp/hist213/writing.htm>. adresinden alınmıştır.

(http3) [http:// www. unc.edu/dept/wcweb/handouts/readassign.html](http://www.unc.edu/dept/wcweb/handouts/readassign.html)

EK - 1

TARİH DERSLERİNDE

YAZMA BECERİSİNİN KULLANILMASI İLE İLGİLİ

ÖĞRENCİ BİLGİ NOTU

Öğrenciler yazarak fikirlerini geniş bir biçimde birleştirme ve daha kapsamlı düşünme imkânı bulurlar böylece kusurlarını daha iyi görürler. Ancak genellikle öğrencilerin yazdıkları metinler çok kısa, derinliği olmayan ve çok az düşündürücü metinlerdir. Öğrenciler bir kitaptan ya da başka bir yerden okudukları, duydukları bilgileri düşünmeksizin kopya ederek yazmaktadırlar. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için ve daha önemlisi öğrencilerin tarih dersinde işlenen konuları daha iyi anlamalarını, daha düşündürücü ve daha derin cevaplar vermelerini, konuları açıklarken kendi yorumlarını katmalarını sağlamak için yazma becerilerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Tarih dersinde ne yazıldığı kadar nasıl yazıldığı da önemlidir. Günlük konuşma dilinden farklı olarak her disiplinin kendine özgü akademik bir dili vardır. Tarih bilimi de kendi beklentileri olan özel dil seçeneklerine sahiptir. Öğrencilerin küçük bir tarihçi rolüne bürünerek tarihi konular ile ilgili ciddi yazılar kaleme alabilmeleri için tarih disiplininin dilini bilmeleri gerekir. Bu durum öğrencinin tarihsel bir metin yazarken kendine güven duymasını sağlayacaktır. Bir tarih metni yazılırken bilgilerin organize edilmesi, analiz edilmesi, tartışılması ve kanıtlar kullanarak ifadelerinin desteklenmesinin yanı sıra öğrencinin güzel Türkçe yazı yazma ve cümle kurma kurallarını da bilmesi gerekmektedir. Aşağıda küçük bir tarihçi gibi çalışan öğrencinin tarihsel bir metnin özellikleri üzerinde durulacaktır.

Tarih dersinde tarihsel bir konu ile ilgili bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

1. Tarihsel bir metin yazılırken ana konudan uzaklaşılmalı, gereksiz detaylara yer verilmemelidir. Öğrenci, soru kökünde geçen “tartışınız”, “değerlendiriniz”, “açıklayınız”, “yorumlayınız”, “tanımlayınız” ifadelerine dikkat ederek sorudan istenenin ne olduğunu iyi anlamalı, cevabını ona göre oluşturmalıdır.
2. Tarihsel bir metinde tarihsel içeriğin doğru verilmesine dikkat edilmelidir.
3. Tarihsel bir metinde olaylar birbirleriyle bağlantılı bir şekilde kronolojik bir düzen içerisinde verilmelidir. Metin içerisindeki fikirler anlaşılır bir sıraya konulmalıdır. Okuyucu metni okuduğunda birinci, ikinci ve üçüncü durumun ne olduğunu anlamalıdır.

4. Tarihsel olaylar anlatılırken nedensellik ilişkisi içerisinde oluşturulmalıdır. Ancak sadece olayın nedenleri ve sonuçları sıralanmamalı, her bir neden ve sonuç detaylandırılmalıdır. Tarihsel bir metinde yer alan nedensellik ifadeleri, öğrencinin tarihsel anlamalarını göstermesi bakımından son derece önemlidir.
5. Öğrenci tarihçi, tarih metnini oluştururken konu ile ilgili farklı bakış açılarının farkında olarak konu ile ilgili değerlendirmede bulunmalıdır.
6. Tarihsel bir metinde sadece olaylar anlatılmamalı, metin içerisinde tarihsel bir tartışma geliştirilmelidir. Tarihsel bir tartışmada ortaya atılan iddialar mutlaka kanıtlarla desteklenmelidir.
7. Tarihsel bir metinde aşırı genelleme ve basite indirgeme ifadelerinden kaçınılmalıdır. Örneğin “Bütün padişahlar savaş meydanında ölmüşlerdir” Örneğin bu tür bir genelleme içerisinde ciddi tarihsel bilgi yanlışlığını barındırmaktadır. Bu tür hatalara düşmekten kaçınılmalıdır.
8. Tarihsel dil ve kavramların tam ve doğru kullanılmasına özen gösterilmelidir.
9. Tarihsel bir metin yazılırken konu ile ilgili belirli bir bakış açısı üstlenilmeli, farklı okuyucu kitlelerine hitap ederek yazılmalıdır.
10. Yazma işlemi giriş paragrafı ile başlar. Giriş paragrafı okuyucuya yazarın bakış açısını, metinde neyin tartışılacağını yani ana fikri vermelidir. Giriş cümlesinden sonra öğrenci ana kısma geçer. Bu kısım bir ya da birkaç paragraftan oluşur. Her paragrafın giriş cümlesi, o paragrafta neyin işleneceği hakkında bilgi vermelidir. Genellikle orta kısımda kim, ne, ne zaman, nerede nasıl gibi soruların cevapları tartışılır. Daha sonra sonuç paragrafı yazılır. Sonuçta ise niçin sorusuna cevap aranır. Paragraflar arasında mutlaka uyumlu geçişler olmalıdır.
11. İyi bir metin iyi biçimlenmiş paragraflardan oluşur. Her bir paragraf bir fikirden yada irdelenen fikre yakın diğer fikirlerde oluşmalıdır. Paragraflar oluşturulurken cümleler kısa tutulmalıdır. Paragraflar oluşturulurken öğrenci şu soruları sormalı ve bunlara cevap olacak nitelikte yazmalıdır:

- a- Ben ne söylemeye çalışıyorum?
- b- Hangi kelimeler ile söylemek istediklerimi ifade edebilirim?
- c- İfadelerim etki yaratacak kadar açık mıdır?
- d- Daha kısa mı tutmalıyım?
- e- İyi bir şeyler söyleyebildim mi?

12. Tarihsel yazıların amaçlarından biri “kim, ne, ne zaman yaptı” sorularına cevap bulmaktır. Bu cevaplar edilgen cümlelerle ile yazılırsa kafa karıştırabilir. Örneğin; “Amerika keşfedildi” kim tarafından keşfedildiği belli değildir. Ancak “Columbus Amerika’yı keşfetti” şeklinde etken bir cümle ile yazıldığında burada okuyucu açıklama yapılmış olur ve belirsizlik ortadan kalkar.
13. Diğer disiplinlerden farklı olarak tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman ile yazılır. Geçmiş zaman ile yazma insanların ve olayların kronolojik bir sıra içerisinde yer almasına yardım eder.
14. İyi bir tarih metni resmi üçüncü kişi ağzından yazılır. Sanki yazar karşısındaki ile konuşuyormuş gibi yazılmaz.
15. Ayrıca olaylar anlatılırken kişisel düşünceler (benim fikrime göre, sanırım, inanıyorum ki...) kullanılmamalıdır.
16. Tarih yazımında belirsiz kelimelerden kaçınılmalıdır. Fiiller her cümlenin kalbidir. Çünkü aksiyonu gösterirler. Tarih yazımında da her yazar mutlaka net fiiller seçmelidir. “Kanuni Sultan Süleyman 46 yıl sultan oldu” demek yerine “Kanuni Sultan Süleyman 46 yıl saltanat sürdü” demek daha evladır.
17. Tarih yazıcısı suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlardan kaçınmalıdır. Örneğin; “o bir diktatördü” ya da “Napolyon muhteşem bir generaldi” gibi. Tarih yazıcısının görevi hakkında yazdığı durumu, olayı ne savunmak ne de yermektir. Tarih yazıcısı ön yargılarından kurtulmalıdır.
18. Kelimeler arasında ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar olmalıdır. Bir önceki cümleden kopmadan ikinci cümleye devam edilmelidir. Sonuca giderken

de cümleler arasındaki ilişkiye, bir cümleyi diğerine bağlayan bağlaçlara dikkat edilmelidir.

19. Tarih yazımında tekrarlara düşülmemeli, kelimeler, fiiller, sıfatlar doğru kullanılmalıdır. “Onun, bunların, senin gibi” zamirlerin çok fazla kullanılmasından kaçınılmalıdır.
20. Tarihsel bir metinde yanlış vurgulamalardan kaçınılmalıdır. Yüklem, öznenen uzak olmamalıdır. “Küçük yaşta tahta çıkan IV. Mehmet, annesi Turhan Sultan onun adına devleti yönettiği için daha çok avcılıkla uğraşıyordu” yerine “Annesi Turhan Sultan devleti yönettiği için küçük yaşta tahta çıkan IV. Mehmed daha çok avcılıkla uğraşıyordu.” şeklinde ifade edilebilir.

Anlatım Teknikleri	Fonksiyonları	Tanımlama	Elemanları	Dilbilgisi özellikleri
Hikaye etme	Tarihi olayları zaman şeridi içerisinde anlatma	Kronolojik anlatım	Geçmiş Olayların kaydı Sonuç çıkarma	Olayların sıralanışı 3. kişi ağız ile anlatım Kişiler Geçmiş zaman
Tanımlamak	Nedensel ilişkiler ile olayların sıralanışı	Belirli bir sıra takip eden olayların nedensel ilişkilerle anlatımı	Geçmiş Olayların açıklaması	Nedensel ilişkiler 3. tekil şahıs
Acıklama	Tarihsel olaya sebep olan etkenler ve durumlar yada tarihi olayların sonuçları açıklanır. Neden ve Niçin sorularına cevap verilir	Tarihi olayın nedenleri ve sonuçlarının belirtilmesi	Amaç açıklanır Açıklamaların sıralanışı Konunun anlaşılması için karşılaştırma ve örneklerden yararlanılır	-Mantıksal ardışıklık - 3. kişi ağzından yazım - Geçmiş zaman ya da geniş zaman kullanımı -
Tartışma	Olayın yorumlanması	İkna edici bir tartışma uslubu ile olayın pek çok açıdan analiz edilmesi	Tez Ana nokta/tartışma Kanıtlarla tezi kuvvetlendirme	- Cümle uyumu -Zıtlıkları, sınıflamaları mantıksal ardışıklığı gösteren anahtar kelimeler

EK - 2

TARİH DERSLERİNDE

YAZMA BECERİLERİNİN KULLANILMASI

EĞİTİM PROGRAMI

A- DERS PLANI

SINIF : 10. Sınıf

KONU: Tarih Derslerinde Yazma Becerilerinin Kullanılması

SÜRE : 5 Saat

Öğrenme, Öğretme Strateji ve Yöntemi: Sunuş yolu ve düz anlatım metodu, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası

Kaynak, Araç ve Gereçler: Öğretmen tarafından hazırlanmış örnek tarihsel metinler, ders kitabı, tahta

KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ:

Ana Nokta

Öğrenciler tarih dersinde yaptıkları tarihsel metin yazma etkinlikleri ile kendi bakış açılarından geçmişi, yaşanan olayları düşünmeye başlayacak ve anlamaya çalışacak, değerlendirme yapabilme imkânı bulacaklardır. Tarih dersini daha anlaşılır kılmak ve bu derste öğrenci başarısını yükseltmek, öğrencilerin derste işlenen konularla ilgili tarih metodolojisi çerçevesinde değerlendirme yapabilmelerini dolayısıyla tarih dersini ilgiyle ve dikkatle takip etmelerini sağlamak için tarih öğretiminde yazma becerilerinin kullanılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin küçük bir tarihçi rolüne bürünerek tarihi konular ile ilgili ciddi yazılar kaleme almaları sağlanmalıdır.

Yardımcı noktalar

Öğrencinin tarihçinin çalışma ve yazma yöntemlerini bilmesi, Türkçe dersinin sorumluluğunda olan yazma becerilerini tarih dersinde etkin bir şekilde kullanması, tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilecek hususları öğrenmesi ciddi tarihsel metinler yazmalarını sağlar.

HEDEF 1: Tarihçinin çalışma ve yazma yöntemi bilgisi

Davranışlar

1. Tarih biliminin konusu anlama
2. Tarihsel bir araştırma sürecini anlama
3. Tarihsel bir metin yazma sürecini anlama

HEDEF 2: Tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilecek kriterlerin bilgisi

Davranışlar

1. Tarihsel olayları anlatırken ana konudan uzaklaşılması gerektiğini;
2. Tarihsel içerik ile ilgili gereksiz detaylardan kaçınılması gerektiğini;
3. Tarihsel olaylar arasında ardışıklık olmasına ve kronolojiye dikkat etmesi gerektiğini;
4. Tarihsel metinlerde nedensellik ilişkisi kurulmasına özen gösterilmesi gerektiğini;
5. Tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır.
6. Tarihsel bir metinde bir tez geliştirilmesi gerektiğini;
7. Tarihsel metinde geliştirilen tezi destekleyecek kanıtlara mutlaka yer verilmesi gerektiğini;
8. Tarihsel metin içerisinde tarihsel bilginin doğru ve tam olarak verilmesi gerektiğini;
9. Tarihsel bir metin yazarken aşırı genellemelerden ve basite indirgemelerden kaçınılması gerektiğini;
10. Tarihsel bir metin içerisinde tarihsel dilin ve kavramların doğru kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini;
11. Tarihsel bir metin içerisinde tarihsel olayların analiz edilmesi ve sınıflandırılması (siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel) gerektiğini;
12. Tarihsel bir metinde suçlayıcı, itham edici ya da övücü yorumlamalarda bulunulmaması gerektiğini;
13. Tarihsel bir metinde kişisel düşünceleri gösteren –bence, benim fikrime göre- gibi ifadelerin kullanılmaması gerektiğini;
14. Tarih yazımında zaman uyumuna dikkat edilmesi ve hemen her şeyin geçmiş zaman ile yazılması gerektiğini;
15. İyi bir tarih metninin resmi üçüncü kişi ağzından yazılması gerektiğini;
16. Tarihsel bir metinde konu ile ilgili belirli bir bakış açısı üstlenilmeli, farklı okuyucu kitlelerine hitap edilerek yazılmalıdır.

HEDEF 3: Yazma çalışmalarında Dil ve Anlatım ilkelerini uygulayabilme.

Davranışlar

1. Açık anlaşılır, kısa ve kendine özgü cümleler kurma

2. Yazıda gereksiz sözcük tekrarlarından kaçınma
3. Gereksiz düşünce ve olay tekrarından kaçınma
4. Anlatılmak isteneni tam ve doğru karşılayacak kelime ve kelime gruplarını seçme
5. Cümleleri ve kelimeleri Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanma
6. Argo deyimler, yerel ağız ve kelimeleri kullanmaktan kaçınma
7. Kelime, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma
8. Konuya uygun bir giriş yapma
9. Gelişme paragrafı ile içeriğin örneklerle detaylandırma
10. İşlenen konu ile ilgili doğru bilgi ve mantıksal tutarlılığa dayalı sonuç yazma
11. Kelimeleri yazım (imla) kurallarına uygun yazma
12. Yazıda kullanılması gereken noktalama işaretlerini yerli yerinde ve doğru kullanma
13. Edilgen ve devrik cümleleri kullanmama
14. Amaca uygun anlatım biçimini (hikaye etme, açıklama, tartışma, betimleme) seçme ve doğru bir biçimde kullanma.

B- GİRİŞ BÖLÜMÜ

I. Dikkati Çekme: Öğretmenin, “Türkçe ve Kompozisyon derslerinde de gördüğünüz gibi “duygu, düşünce ve isteklerimizi nasıl anlatırız? diyerek yazılı anlatıma dikkat çekmesi. Daha sonra öğretmenin tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel metin yazma çalışmaları yapıp yapmadıklarını sorması ve dikkati tarih derslerinde tarihsel metinler yazma üzerine çekmesi.

II. Güdüleme: Öğretmenin, “tarih derslerinde yazılı yoklamalarda ya da bir ödev hazırlarken bilgilerinizi, düşüncelerinizi yazarak anlatmak durumundasınızdır. Yazdığınız metinler, öğretmeninize, sizin metinlerinizden konu ile ilgili ne bildiğinizi, ne düşündüğünüzü, ve ne anladığınızı gösterir. Bu nedenle tarihsel bir konu ile ilgili bilgilerinizi, düşüncelerinizi yazarken dikkat etmeniz gereken bir takım hususlar bulunmaktadır” demesi.

III. Gözden Geçirme: Öğretmenin “Bu derste tarih dersinde tarihi bir konu ile ilgili metin yazarken dikkat edeceğiniz hususların neler olduğunu, Türkçe derslerinde öğrendiğiniz yazılı anlatım özelliklerini tarihsel bir metin yazarken nasıl uygulayacağınızı öğreneceksiniz” demesi ve tahtaya ders öncesinde yazdığı konunun ana hatlarını yazması.

IV. Derse Geçiş: Öğretmenin, “Yazma becerisi konusunda sizlere bilgiler verirken bir yandan da tahtaya örnek cümleler yazarak size model olmaya çalışacağım. Sonra “yazma becerisi nedir?” sorunu sorması, yeter sayıda öğrenciye söz verdikten sonra yazma becerisinin dört temel dil becerisinden biri olduğunu belirtmesi ve öğrencilerin en çok zorlandıkları becerinin yazma becerisi olduğunu söylemesi. Yazma becerisinin yaşam boyu bütün bireylerin gereksinim duydukları bir beceri olduğu için geliştirilmesi gerektiğini ve tarih derslerinde de etkili bir şekilde kullanıldığında tarihsel konuları daha iyi anlayacaklarını söylemesi. Öğretmenin “tarih derslerinde tarihsel metin yazmanın başka ne gibi faydaları olur” sorusunu sorması ve öğrenci yanıtlarını pekiştirmesi. Tarihsel metin yazmanın konuların hatırd kalmasına yardımcı olacağını, öğrencilerin çok yönlü düşünerek çıkarımlarda bulunmasını sağlayacağını dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini demesi.

Öğretmenin “tarih nasıl yazılır?” sorusunu sorması ve uygun yanıtları pekiştirmesi Sonra da “tarihçi nasıl çalışır?”ı sorması ve yeter sayıda öğrenciye söz verdikten sonra tarihçinin, tarihsel bir çalışma yaparken uyguladığı aşamaları belirtmesi. Tarih Biliminin yöntemini (kaynak tarama, tasnif, tahlil, tenkit, terkip) açıkladıktan sonra sınıfa, “tarihçinin tarihi eser yazarken dikkat ettiği hususlar nelerdir?” sorusunu sorması ve uygun yanıtlar alması.

Bir tarih metni yazılırken bilgilerin organize edilmesi, analiz edilmesi, tartışılması ve kanıtlar kullanarak ifadelerinin desteklenmesi gerekir, tarihsel metin içerisinde kronolojiye ve neden-sonuç ilişkisine dikkat edilir, ayrıca tarihçinin Türkçe yazı yazma ve cümle kurma kurallarını da bilmesi gerekir vb. gibi uygun yanıtların pekiştirilmesi.

Ara Özet: Tarihsel bir metin yazarken (özellikle sınavlarda) ne gibi güçlüklerle karşılaşılıyorsunuz? sorusunu sorması ve sürenin azlığı, soruyu tam olarak anlayamama, bilgileri hatırlayamama, nasıl ifade edeceğini bilememe gibi yanıtların alınması.

Ara Geçiş: Öğretmenin “işte bu zorlukların üstesinden gelebilmeniz, daha anlamlı metinler yazabilmeniz dolayısıyla tarih dersinde yüksek başarı elde edebilmeniz için tarihsel bir metin yazarken uygulamanız gereken bir takım temel ilkeler vardır” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmesi.

ETKİNLİKLER

1- Öğretmenin “tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken kriterler nelerdir? sorusunu sorması. Doğru yanıtları pekiştirip yanlış ve eksiklikleri düzeltmesi. Daha sonra tarihsel bir metinde bulunması gereken ilkeleri maddeler halinde sunması ve her birini örneklerle açıklaması. Bu ilkelere uyulmasının neden gerektiğini sınıfa sorması ve tartışılması. Öğretmenin eksiklikleri tamamlaması.

2- Öğretmenin “bir metin yazmadan önce sorudan ne istendiğinin tam olarak anlaşılması gerekir” demesi ve soru köklerinde yer alan “açıklayınız”, “tartışınız”, “yorumlayınız”, “analiz ediniz”, benzerliklerini ve farklılıklarını belirleyiniz” gibi ifadelerin ne anlama geldiğini sorması ve doğru yanıtların pekiştirilmesi. Daha sonra öğretmenin “soruyu okuyup sizden isteneni iyice anladıktan sonra tarihsel metninizde nelerden bahsedeceğinizi düşünmelisiniz ve “eğer konunuz “yeniçeri ocağı” ise, “eyalet askerlerinden” ya da “tımarlı sipahileri” tanımlayarak konunuzu dağıtmayın demesi.

3- Öğretmenin “Tarihsel bir metinde nedensel ilişkiler nasıl ifade edilir? sorusunu sorması ve yeter sayıda öğrenciden yanıt aldıktan sonra nedensel ilişkileri gösteren bağlaçlar üzerine dikkat çekmesi. Daha sonra tarihsel bir metinde tarihsel içerikle ilgili nedenleri önem derecesine göre nasıl ifade edersiniz? sorusunu sorması ve ilk başa konan nedenin en önemli neden olarak görüldüğünü, ayrıca ...en önemli nedeni, asıl nedeni gibi ifadelerinde nedenler arasında bir önem sıralaması yapıldığının göstergesi olduğunun açıklanması.

4- Öğretmenin “tarihsel olaylar ve nedenler nasıl analiz edilir ve sınıflandırılır” sorusunu sorması ve öğrencilerden yanıt aldıktan sonra olayların siyasi, ekonomik, askeri olarak sınıflandırılabileceğini belirterek örnekler vermesi.

5- Öğretmenin “tarihsel bir metin yazılırken belirli bir bakış açısı üstlenerek tarihsel değerlendirmelerde bulunulmalıdır” ifadelerinden ne anlıyorsunuz sorusunu

sorması ve öğrencilerden yanıt aldıktan sonra “örneğin I. Dünya Savaşına Almanlar, İngilizler ya da Ruslar açısından incelenebilir. Konuyu hangi ülke açısından ele alıyorsanız onun bakış açısından da konuyu değerlendirirsiniz” şeklinde açıklama yapması. Daha sonra öğretmenin tarihsel bir konu ile ilgili bir değerlendirme yapmalarını istemesi ve doğru yanıtları pekiştirmesi. Tarihsel değerlendirme ifadelerine örnekler vermesi.

6- Öğretmenin, öğrencilerden tarihsel bir metinde kullanılan aşırı genelleme ve basite indirgeme ifadelerine örnekler vermelerini istemesi ve doğru yanıtları pekiştirmesi. Bu ifadelere tarihsel bir metinde yer verilmemesi gerektiğinin üzerinde durması.

7- Öğretmenin “tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken diğer hususlar nelerdir? diye sorması ve “tarihsel dilin ve kavramların doğru kullanımına dikkat edilmesi gerektiği, tarih yazıcısının suçlayıcı, itham edici veya övücü yorumlarda bulunmaması gerektiğini, tarihçinin görevinin hakkında yazdığı olayı ne savunmak ne de yermek olduğunu, tarihçinin, ön yargılardan arınarak, kanıtlara dayanarak sonuçlara gitmesi gerektiği” yönündeki doğru yanıtları pekiştirmesi.

8- Öğretmenin “tarihsel bir metin yazılırken hangi anlatım biçimlerinin kullanılır, bunların özellikleri nelerdir? sorularını sorarak, tarihsel bir metin yazılırken yazılı anlatım biçimlerinin farkında olunması hikayeci anlatımdan ziyade olaylar arasındaki ilişkileri açıklayan ve tartışan bir söylem içerisinde metinlerin yazılması gerektiği üzerinde durması. Tarihsel bir metinde tartışmacı bir söylemin nasıl oluşturulur? sorusunu sorması ve öğrencilerin ortaya bir iddia atmak, iddiaları destekleyecek görüşlere, kanıtlara yer vermek, yorumlarda bulunmak gibi ifadelerinin pekiştirilmesi ve eksikliklerinin tamamlanması. Öğretmenin “ peki kanıt nedir? sorusunu sorması ve yeter sayıda öğrenciye söz verdikten sonra kanıt, söylenilen şeylere inandırmak için okuyucuya verilen detaylandırılmış bilgilerdir” şeklinde tanımlama yapması. Daha sonra Mustafa Kemal Atatürk hakkında bir metin yazdığınızda kanıtlarınız neler olabilir? sorusunu sorması ve “bir tarihçi tarafından yazılmış makale ya da kitap, Atatürk’ün çağdaşlarından biri tarafından yazılmış makale ya da kitap, çalışma arkadaşları tarafından yazılmış bir makale ya da kitap” şeklindeki doğru yanıtları pekiştirmesi.

9- Öğretmenin “tarihsel bir metinde farklı bakış açılarından yazılması gerekir” ifadesinden ne anladıklarını sorması örnekler istemesi. “I. Dünya savaşı patlak verdiği ilk dönemlerde bir gazeteci olarak dünyanın genel durumunu Osmanlı gazetesine değerlendiriniz” şeklinde bir görev verilerek öğrencilerden metinlerinde bakış açılarının ve okuyucu kitlelerinin neler olacağını, metinlerini nasıl oluşturacaklarını sorması.

Ara Özet: Öğretmenin “gördüğünüz gibi tarih disiplini içerisinde yazmanın kendine has bir takım özellikleri bulunmaktadır. Tarihsel bir metin yazarken tarih disiplinin kendine has dilini kullanmak zorundasınız” demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin “tarihsel bir metin yazarken tarih disiplinin kendine has dil özelliklerinin yanı sıra güzel Türkçe yazı yazma ve cümle kurma kurallarına uyulması gerekir” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmesi.

ETKİNLİKLER

1- Öğretmenin tarihsel bir metin hem anlamda hem de fiziksel görünümde pürüzsüz olmalıdır diyerek “ yazılı anlatımda dikkat edilmesi gereken dil ve anlatım ilkelerini belirtmesi ve öğrencilerin bu ilkeler üzerinde tartışması.

2- Öğretmenin “tarihsel bir metinde dil ve anlatım ilkelerine dikkat edilmezse neler olabileceğinin düşünülmesini istemesi ve tartışılması. Öğretmenin “tarihi olaylardaki belirleyici ve ayırt edici nedenler sıralanırken kullanılan kelimelere ve bağlaçlara özen gösterilmeli, noktalama işaretlerini ve imlâ kurallarına dikkat edilmelidir. Belirsiz kelimelerden, edilgen cümlelerden kaçınılmalıdır. Çünkü tarihsel yazmaların amaçlarından biri “kim, ne, ne zaman yaptı” sorusunu ortaya çıkarmaktır. “Amerika keşfedildi” gibi bir cümle yazarsak “fakat kim tarafından” şeklinde bir soru oluşabilir. “Columbus, Amerika’yı keşfetti” şeklinde bir cümle daha etkili ve açıklayıcı olur. Diğer disiplinlerden farklı olarak tarih yazımında hemen hemen her şey geçmiş zaman dili ile yazılır. Geçmiş zaman ile yazma, insanların ve olayların kronolojik bir sıra içerisinde düzenlenmesinde yardımcı olur” demesi.

3- Öğretmenin “ tarihsel bir metin yazılırken paragraflar nasıl düzenlenir?” sorusunu sorması ve birkaç öğrenciye söz verdikten sonra giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının özelliklerini, her bir paragrafın giriş cümlesi içermesi gerektiğini örneklerle açıklaması.

4- Öğretmenin “tarihsel bir metinde kelimeler arasında ve cümleler arasında anlamlı bağlantılar olmalıdır. Bir önceki cümleden kopmadan ikinci cümleye devam edilmelidir. Sonuca giderken de cümleler arasındaki ilişkiye, bir cümleyi diğerine bağlayan bağlaçlara dikkat edilmelidir” demesi ve “Örneğin; “Sultan İbrahim kararsız, asabi mizaçlı, dar düşünceli ve aceleci bir padişahı. Saltanatının ilk zamanlarında veziriazamlık makamında Kemankeş Kara Mustafa Paşa bulunuyordu. Kemankeş Kara Mustafa Paşa başarılı bir vezirdi. Dolayısıyla Kemankeş Kara Mustafa Paşa onu kontrol altında tutuyordu. Mustafa Paşa padişahın her emrine baş eğmediğinden dolayı Sultan İbrahim gelişigüzel her emrini devlet işlerinde uygulatabıyordu.” şeklindeki örnek paragrafı tahtaya yazarak öğrencilerden bu paragraftaki eksiklik ve yanlışlıkları bulmalarını istemesi, doğru yanıtların pekiştirilmesi. Daha sonra “bu paragrafın giriş cümlesinde Sultan İbrahim üzerinde durulmasına rağmen, ikinci cümlede veziriazam Kemankeş Kara Mustafa Paşa’dan bahsedilmesi metnin kim ile ilgili olduğu konusunda bir anlamsızlık ve belirsizlik yaratmıştır. Ayrıca metinde tekrarlara düşülmüştür. Bu metin, “Sultan İbrahim kararsız, asabi mizaçlı, dar düşünceli ve aceleci bir padişahı. Saltanatının ilk zamanlarında veziriazam bulunan Kemankeş Kara Mustafa Paşanın başarılı bir vezir olması sebebiyle kontrol altında tutulmuştu. Mustafa Paşa padişahın her emrine baş eğmediğinden dolayı Sultan İbrahim gelişigüzel her emrini devlet işlerinde uygulatabıyordu.” şeklinde düzeltilebilir demesi.

Ara Özet: Öğretmenin “tarihsel bir metin yazarken doğru tarihsel içeriğin yanı sıra bilimsel bir dil kullanılmalı, dil ve anlatım kurallarına uyulmalıdır” demesi.

Ara Geçiş: Öğretmenin bu ders yapacağımız etkinlikle tarihsel bir metnin nasıl oluşturulduğunu ve tarihin dilini daha iyi anlayacaksınız demesi ve “şimdi size tarihi bir konu ile ilgili yazılmış bir metin dağıtacağım” diyerek metni dağıtması.

ETKİNLİKLER

1- Öğretmenin “şimdi size verdiğim tarihsel metni sessizce okuyun ve cümle cümle metni tahlil edin” diyerek dağıtılan metnin öğrencilere okutulması.

2- Öğrenciler okumalarını bitirdikten sonra öğretmenin “şimdi bu parça üzerine konuşalım” diyerek öğrenciler ile metnin konusu ve içeriğini düşünmesini istemesi.

3- Öğretmenin bir öğrenciden yüksek sesle “bu metnin giriş cümlesini okumasını istemesi ve bütün sınıfa bu cümleden hareketle bu paragrafta neden bahsedileceğini sorması. Daha sonra giriş paragrafını okuyarak, bu paragraftan hareketle genel olarak metnin konusunun ne olduğunu sorması, doğru yanıtların pekiştirilmesi ve giriş paragrafının özelliğinin açıklanması.

4- Öğretmenin metnin ikinci paragrafının giriş cümlesini okuyarak bu paragrafta neden bahsedileceğini sorması, doğru cevapların pekiştirilmesi. Daha sonra ikinci paragrafın hepsini okuyarak paragrafın gelişme paragrafı özelliğini taşıyıp taşımadığını sorması ve öğrencilerin görüşlerinin alınması, doğru yanıtların pekiştirilmesi.

5- Öğretmenin metnin üçüncü paragrafının giriş cümlesini okuyarak bu paragrafta neyin üzerinde durulacağını sorması, doğru cevapların pekiştirilmesi. Daha sonra üçüncü paragrafın hepsini okuyarak bu paragrafın özelliğinin sorması ve gelişme paragrafı özelliği taşıdığı yönündeki cevapların pekiştirilmesi.

6- Öğretmenin son paragrafı okuması ve bu paragrafta yazarın ne yaptığını sorması ve genel bir sonuç yazdığı şeklindeki doğru yanıtların pekiştirilmesi.

7- Öğretmenin “şimdi hepiniz tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilecek hususları düşünerek metni bu açıdan değerlendiriniz demesi, öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin alınması, metinde uygulanan kriterlerin farkına varan öğrencilerin pekiştirilmesi, eksikliklerin ve yanlışlıkların düzeltilmesi.

8- Öğretmenin, metinde geçen birkaç cümleyi tahtaya yazması ve bu cümlelerin başka ne şekilde ifade edilebileceğini öğrencilere sorması, uygun yanıtların tahtaya yazılması ve öğrencilerin pekiştirilmesi.

9- Öğretmenin “metinde kronolojik sıra takip edilmiş midir? metinde geçen “zaman” ifadeleri nelerdir? sorularını sorması uygun öğrenci yanıtlarının pekiştirilmesi. Daha sonra tarihsel bir metinde olayların ardışıklığının (ilk olarak, ikinci olarak, sonuç olarak gibi) nasıl kurulabileceğini örneklerle açıklaması.

10- Öğretmenin “metinde nedensellik ilişkine dikkat edilmiş midir?” “ metinde geçen nedensellik ilişkisini gösteren ifadeler nelerdir? sorularını sorması ve doğru yanıtların pekiştirilmesi ve nedensellik ilişkisini gösteren bağlaçları tahtaya yazarak tarihsel bir metinde nedensellik ilişkisinin nasıl kurulduğunu gösteren örnek cümleler söylemesi.

11- Öğretmenin “metni yazan kişi tarihsel içerikle ilgili iddiada bulunmuş mudur? sorusunu sorması ve öğrencilerden metinde geçen iddia olarak nitelendirilebilecek ifadeleri bulmalarını istemesi.

12- Öğretmenin “metni yazan kişi metinde ortaya attığı iddiasını destekleyecek fikirlere, görüşlere yer vermiş midir?, “iddiasını nasıl detaylandırmıştır? sorularını sorarak öğrencilerin iddiaları kanıtlamaları gerektiğini algılamalarını sağlaması ve uygun öğrenci yanıtlarını pekiştirmesi. Daha sonra “Enver Bey’in yaptığı bir röportajında “Buraya geldiğimde 900 çöl savaşçısı bulmuştum. Şimdi ise elimin altında 16 bin talimli asker var” sözlerini metin içerisinde kanıt olarak kullanmalarını istemesi ve doğru yanıtların pekiştirilmesi, eksikliklerin tamamlanması ve gerekli açıklamaların yapılması. Öğrencilerin kullanmış oldukları ders kitabında “Ermeni Sorunu” başlığı altındaki metni hızlıca incelemelerinin istenmesi. Metinde yer alan iddiaları ve bunları destekleyen ifadelerin altını çizerek tartışmalarının sağlanması.

13- Öğretmenin “bu metni yazan kişinin bakış açısı nedir? sorusunu sorması, doğru yanıtların pekiştirilmesi. Daha sonra metni yazan kişi metin içerisinde değerlendirmelerde bulunmuş mudur? sorusunu sorması, metinde geçen “büyük zorluklar içerisinde”, “yeni ve büyük bir felaketle” ifadelerinin değerlendirme ifadeleri olduğu şeklindeki cevapların pekiştirilmesi.

14- Öğretmenin “yazar metinde konu ile ilgisiz bilgilere ve detaylara yer vermiş midir?, “Metni yazan kişi tekrarlara düşmüş müdür?, “Cümleler açık, anlaşılır ve tam mıdır?”, “Cümleler ve paragraflar arasında anlamlı geçişler sağlanmış mıdır” “Noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat edilmiş midir?” sorularını sorması ve doğru cevapların pekiştirilmesi, eksikliklerin ve yanlışlıkların tamamlanması.

15- Öğretmenin, “bu metinde hangi anlatım biçimi kullanılmıştır” Neden?” sorusunu sorması ve öğrencilerin tartışmasını sağlaması ve açıklamalar yapması.

16- Öğretmenin “Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine tesirini tartışınız” şeklinde bir soru sorması ve öğrencilerden giriş cümlesi yazmalarını istemesi. Daha sonra yeter sayıda öğrenciye söz vererek düşündükleri giriş cümlesini tahtaya yazması ve öğrencilerin tartışmasını sağlaması.

17- Daha sonra gelişme paragrafında nelere dikkat edeceklerini sorması ve öğrencilerin cümlelerinin tahtaya yazılması ve etkili cümleler kuran öğrencilerin pekiştirilmesi, eksikliklerinin ve yanlışlıklarının düzeltilerek tamamlanması.

18- Öğretmenin eğitim süresince yapılan çalışmaları kısaca özetlemesi ve tarihsel bir metin yazılırken dikkat edilmesi gereken özellikleri vurgulanması.

KAPANIŞ BÖLÜMÜ

Son Özet: Tarih derslerinde yazma etkinliklerinin yapılması tarihi anlamınızı ve öğrenmenizi sağlar. Tarihsel bir metin yazarken üzerinde durduğumuz ilkelere dikkat edelim. Yazdığınız tarihsel metinleri okuyan öğretmeniniz veya başka bir kişi, metninizden sizin ne demek istediğinizi açık ve net bir şekilde anlamalıdır. Dolayısıyla buna uygun metinler yazmalısınız.

Tekrar Güdüleme: Yazma becerilerinizi geliştirerek etkili metinler yazmanız sadece okulda değil, üniversite yaşantınızda ve hayatınız boyunca bir çok ortamda size faydalı olur. Özellikle tarih derslerinde yazma becerileriniz etkili bir şekilde kullanmak tarihimizi iyi anlamınızı ve bilinçli bir vatandaş olmanızı sağlar.

Kapanış: Öğretmenin “ Tarihsel bir metin yazarken nelere dikkat etmeniz gerektiğini öğrendiniz mi? sorusunu sorması ve öğrencilerden uygun yanıt alması. “Okuduğunuz tarihsel kitaplardan, makalelerden, izlediğiniz TV ve radyo programlarından tarihçilerin çalışmalarını nasıl yaptıklarını, eserlerini nasıl yazdıklarını anlamaya çalışınız. Yazma becerinizi geliştirerek bütün derlerde etkili bir şekilde kullanınız” demesi.

ÖRNEK METİN:**TRABLUSGARP SAVAŞI**

Osmanlı Devleti, XVI. yüzyılda Kuzey Afrika'da egemenlik kurmuş, Fas'a kadar uzayan ülkeleri ele geçirmişti. Fakat devlet gücünü yitirince büyük devletler harekete geçtiler ve Osmanlı Devleti'nin Kuzey Afrika'daki topraklarını işgal ettiler. XX. Yüzyıl başlarında Kuzey Afrika'da yalnız Trablusgarp Osmanlı egemenliğinde kalmıştı. Buraya da gelişen sanayileri için pazar ve hammadde kaynağı arayan İtalya göz dikti¹.

İtalya'nın güneyinde bulunan Trablusgarp'ı Osmanlı Devleti'nin savunacak gücü yoktu. Karadan asker yollayamazdı. Çünkü arada İngilizlerin işgalinde bulunan Mısır vardı. XX. Yüzyıl başında Osmanlı Devleti'nin deniz gücünde kalmamıştı. Bu durumu fırsat bilen İtalya, hiçbir gerekçe göstermeden 28 Eylül 1911'de bir nota vererek Osmanlı'dan bu eyaleti kendilerine vermelerini istedi. Bu isteğin reddi üzerine de adı geçen bölgeye asker çıkardı.

Bu durum karşısında Osmanlı Devleti çaresiz duruma düştü. Ancak, Mustafa Kemal Bey, Enver Bey ve Fethi Bey'in de aralarında bulunduğu bazı subaylar büyük zorluklar içerisinde, kılık ve kimlik değiştirerek Mısır yolu ile Trablusgarp'a gelerek buradaki halkı teşkilatlandırdılar ve İtalya'ya karşı çete harbine başladılar. Mustafa Kemal Bey, Derne ve Tobruk'da, Enver Bey, Bingazi'de İtalyan'lara karşı büyük başarılar kazandılar. İtalya, sahilden içeri ilerleyemeyince savaşı Osmanlı Devleti'nin başka topraklarına yaymak suretiyle isteklerini kabul ettirmeye çalıştı ve Beyrut'u bombardımana tabi tuttu, Çanakkale boğazını zorladı, Rodos ve On iki Ada'yı işgal etti. Bunlar Osmanlı Devleti'nin tutumunu değiştirmesinde etkili olamamışken, Balkan savaşının patlak vermesi nedeniyle Osmanlı Devleti için Trablusgarp'taki subayları geri çağırma zorunluluğu doğdu. İtalyanlar ile 15-18 Ekim 1912'de Uşi anlaşması yapıp savaşa son verildi. Buna göre; Trablusgarp ve Bingazi İtalya'ya bırakıldı. Rodos ve On iki Ada ise Yunan saldırısına uğramaması için geçici olarak İtalyanlara verildi.

Trablusgarp Savaşı, Osmanlı Devleti için yıkıcı olmuş, ağır sonuçlar getirmiştir. Osmanlı Devleti Kuzey Afrika'daki son toprak parçasını kaybetmiştir. Ayrıca Uşi

¹ Refik Turan, M. Safran, N. Hayta, M. Şahin; M. A. Çakmak, C. Dönmez, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Ankara 2005, s. 47.

anlaşması ile geçici olarak İtalya'ya bırakılan adaların geri alınması mümkün olmamıştır. Lozan Anlaşmasıyla Rodos ve 12 Ada İtalya'ya bırakılmış, 1947'de İtalya Barış Anlaşmasıyla da Yunanistan'a devredilmiştir. Bu savaş daha bitmeden Balkan savaşları çıkmış, Osmanlı Devleti yeni ve büyük bir felaketle karşılaşmıştır.

EK – 3

İLKELERİN UYGULANMA ORANLARINA

İLİŞKİN TABLO

ÖĞRENCİ İLKELER öntest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Toplam	%
A	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	18	75
B	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	17	70.83
C	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	16	66.66
Ç	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	11	45.83
D	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	14	58.33
E	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	13	54.16
F	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	12	50
G	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	12	50
Ğ	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	13	54.16
H	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	13	54.16
I	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	12	50
İ	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	11	45.83
J	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	11	45.83
K	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	11	45.83
L	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	14	58.13

ÖĞRENCİ İLKELER öntest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	TOP LAM	%
M	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	9	37.5
N	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	10	41.66
O	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	11	45.83
Ö	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	13	54.16
P	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	7	29.16
R	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	12	50
S	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	13	54.16
T	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	13	54.16
U	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	12	50
Ü	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	15	62.5
V	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	9	37.5
Y	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	14	58.13
Z	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	14	58.13
TOPLAM	8	19	21	0	14	20	18	2	12	22	5	24	12	4	26	23	9	23	18	13	20	0	14	20		

İLKELER ÖĞRENCİ sontest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	TOP LAM	%	
A	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	16	66.6	
B	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	19	79.16	
C	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	14	58.33	
Ç	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	15	62.5	
D	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	16	66.6
E	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	15	62.5
F	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	14	58.33
G	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	18	75
Ğ	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	20	83.33
H	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	18	75
İ	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	16	66.6
Î	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	16	66.6
J	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	16	66.6
K	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	15	62.5
L	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	16		

ÖĞRENCİ İLKELER öntest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	TOP LAM	%
M	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	16	66.6
N	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	16	66.6
O	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	17	70.83
Ö	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	17	70.83
P	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	14	58.33
R	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	19	79.16
S	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	19	79.16
T	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	16	66.6
U	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	12	50
Ü	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	17	70.83
V	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	17	70.83
Y	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	15	62.5
Z	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	18	75
TOPLAM	25	26	26	0	19	25	22	5	16	26	20	24	19	10	28	26	14	28	22	22	23	0	12	26		