

Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı¹

Dursun DİLEK* - Gülçin SOĞUCAKLI YAPICI**

ÖZET

Bu araştırma, 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında nitel araştırma tekniklerine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada tarafımızdan Selçuklu Devleti'nin tarihsel gelişimini konu alan bir öykü yazılmıştır. İkinci aşamada bu öykü öğretmenlik uygulaması kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından uygulanmış, elde edilen veriler VCD teknolojisi vasıtasıyla kaydedilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-grup arasında soru-cevap ve diğer biçimlerde geçen diyalogların ve öğrencilerin öğrenme ürünlerinin yorumsal analizlerine yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öykülerin öğrencilerin tarihsel anlamalarının gelişiminde önemli bir işlevi olduğu ve yaygın pedagojik kanının savunduğu "öğrenmenin somuttan soyuta gerçekleşeceği" ilkesinin aksine, ilköğretim çağı öğrencilerinin "soyuttan somuta öğrenebileceği ve çocukluğun kendine özgü bir soyut düşünme tarzı olduğu" sonucu ortaya çıkmaktadır. Öyküler bu soyut düşünme potansiyelini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir araç olarak kabul edilebilir. Tarih ilgilendiği konular itibarıyla soyut bir alandır. Öyküler soyut düşünmeyi geliştirmede ve dolayısıyla tarihsel anlamamanın gerçekleşmesinde önemli role sahiptir. Araştırma, tarihsel öykülerin sosyal bilgiler derslerinde kullanımına ve kullanımda dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: tarihsel öykü, tarihsel anlama, soyut düşünme.

ABSTRACT

This research was undertaken between 2002 and 2003 by using qualitative research techniques. The study consists of two phases. In the first stage a story was written by the researchers about Anatolian Seljuks History. In the second stage, this story was taught and the lessons were video recorded. Interpretative analyses were made of dialogue between pupil-teacher, pupil-pupil and teacher-group and of pupils' creative work undertaken during the lesson.

According to the findings of this study historical stories have important functions in the development of pupils' historical understanding, and contrary to the principle of the progressive approach, which asserts learning develops in rigid sequential stages which are qualitatively different, moving from concrete to abstract thinking, it is understood that primary students can learn from abstract to concrete. We shall call this 'abstract thinking specific to childhood'. Stories can be used as vehicles for exposing and developing this potential. History has an abstract nature so it may be said stories have an important role in developing abstract thinking and historical understanding.

This study offers some suggestions for consideration in teaching history.

Keywords: historical story, historical understanding, abstract thinking.

¹ Bu çalışmanın bir kısmı T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ve Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından düzenlenen I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (15-17 Mayıs 2003)'nde, tamamı ise History Educators International Research Network tarafından İngiltere'de St. Martin's College'da düzenlenen "History Education and Society (12-18 Temmuz 2004)" adlı konferansta bildirisi olarak sunulmuştur.

* Dursun Dilek, Doç. Dr., Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.
dursundilek@marmara.edu.tr

** Gülçin Soğucaklı Yapıcı, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.

1. GİRİŞ:

Tarih derslerinde öykülerin kullanımı, öğretmen etkinliğine dayalı öğretim anlayışında köklü bir geleneğe sahiptir. Bu yüzden öyküler, ilerlemeci yaklaşımda göz ardı edilmiştir. Derslerde öykülerin kullanımı, öğretmenin öykü söyleme (*storytelling*) etkinliğiyle sınırlı kaldığından aktarım yaklaşımının içinde değerlendirilmiştir. Öğrenci etkinliğine dayanan problem çözme tekniklerinin ilerlemecilik anlayışının kutsalları arasında yer alması öykülerin kullanıldığı tekniklerin geliştirilmesine engel teşkil etmiştir. Aynı zamanda öğretmenler de aktarım yöntemi içinde gördükleri öyküye dayalı tekniklerin geliştirilmesi için çaba sarf etmemişlerdir. Öğretmenlerin problem çözmeye karşı geliştirdikleri direnç, onları etkililiğine inandıkları aktarıma dayalı teknikleri de geliştirmelerine bir gereksinim yokmuş gibi paradoksal bir tutuma sokmuştur.

Genel olarak, tarihsel çalışmalarda kullanılan dil ve üslup, öykülerde kullanılanlarla benzerlik teşkil etmektedir. Çünkü bir tarihsel çalışmada da bir öyküde olduğu gibi tarihsel gerçeklerin yoruma dayalı kurgusal anlatımı söz konusudur. Hem öyküde hem tarihsel çalışmada "kurgulama" vardır. Her ne kadar bu kurgulama tarihsel çalışmada bilgi, belge ve tarihinin deneyimine dayandırılrsa da geçmişin yapılandırılmasında bunların eksikliğinden doğan boşluklar tarihinin düş gücünü kullanarak doldurduğu yaratıcı etkinliklerle kapatılır. Benzer şekilde öyküler de böyle bir yaratıcı etkinlik sürecinde oluşur. Bunun yanında bazı öyküler, tarihsel olaylara dayandırılarak sözlü tarihle iç içe yer alır. Sözlü tarih anlayışında tarihsel gerçekle öykü arasındaki sınır "kurgulama" etkinliğiyle ortadan kaldırılır.

Kurgulama bir bakıma, tarihsel malzeme (belgeler, kalıntılar, anılar vb.) ile tarihinin ya da tarihsel öykü yazarının bu malzemeden yola çıkarak zihninde imgeleri canlandırma faaliyetidir. Bu aktivite, imgesel düzenliliğin ya da düzensizliğin semboller aracılığıyla yazıya veya söze aktarılmadan önce zihinde soyut bir şekilde yaşanan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreçte tarihçi veya yazar tarihsel malzeme ile kendi düş gücü vasıtasıyla etkileşim içine girmektedir. Bu etkileşimin yönü yazardan tarihsel malzemeye doğrudur. Yani bu etkileşimi yönlendiren tarihsel malzeme değil, yazarın kendisidir. O gereksinim duyduka, tarihsel malzeme ile diyalog içine girer. Yazar zihninde etkileşimlerle prova ettiği kurguları yazılı ya da sözlü semboller vasıtasıyla sahneye koyar. Buradaki sahne ya bir eserin sayfalarıdır ya da dinleyiciye yatarılan sözlerdir.

Bu kurgulama, okuyucu veya dinleyici tarafından hem yazarla hem kullanılan tarihsel malzemeyle hem de kendi deneyimleriyle çok yönlü ve zengin bir etkileşime dönüştürülebilir. Dolayısıyla döngüsel olarak devam eden tarihsel yapılandırma süreci her iki taraf için de geçerlidir ve yaratıcı bir etkinliktir. Öykü okunurken ya da dinlenirken yazılı veya sözlü semboller öğrenen bireyin zihninde öyküyü söyleyenin ya da yazanın düşündüğünden, daha farklı anlamlar kazanarak imgelere dönüşür. Böylece, yeniden bir kurgulama süreci başlamıştır. Bu kurgulama tarihsel öykü vasıtasıyla geçmişi yeniden yapılandırmadır.

Birey, geçmişi farklı şekillerde yeniden yapılandırabilir. Her ne kadar tarihsel bir öykü, söyleyenin ya da yazanın deneyimlerini yansıtmaktaysa da dinleyen ya da okuyanın kendi deneyimleri doğrultusunda yeni anlamlara bürünecektir. Bu, öyküyü yeniden anlamlandırma bireyin, öykü sahibinin mesajını anlamaya çalışırken sergilediği yeniden yapılandırma sürecidir ve başta öykünün yazarı olmak üzere öykünün kahramanlarıyla düş gücünü harekete geçirerek empati kurma şeklindedir. Her birey, bu yeniden yapılandırma sürecinin sonunda özgün bir ürün ortaya çıkaracağı için (ki bu sözlere dökülmeyip düşünsel boyutta da gerçekleştirilebilir) hem öykü yapma hem de öykü dinleme veya okuma yaratıcı düşüncüyü içeren bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle bakıldığında; eğitimde ilerlemecilik anlayışının ilkeleri arasında yer alan "yaparak ve yaşayarak öğrenme" modeliyle örtüşmediği düşünülebilir. İlerlemecilik anlayışının sloganlarından olan "aktif öğrenme", "öğrenci merkezli öğretim" vb. modeller, uygulamada öğrenmeyi bireyin fiziksel olarak aktif olduğu etkinliklere indirmektedir. Zihinsel efor gerektiren "dinleme", "okuma", "yazma" gibi öğrenme etkinlikleri ise "pasif öğrenme" olarak nitelendirilmekte ve geleneksel öğretim anlayışının mirası olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bize göre, eğer öğrenme gerçekleşiyorsa öğrencinin aktif ya da pasif olması söz konusu değildir. Öğrenme, bireyin içsel olarak kazandığı bir deneyimdir. Yani öğrenme sürecinde zihinsel aktivite olmadan öğrenme mümkün değildir. Dolayısıyla öğrenme karmaşık bir süreçtir ve ilerlemecilik anlayışında ön plana çıkarılan fiziksel olarak aktif olma durumuyla açıklanamaz.

J.J.Rousseau ile ifadesini bulan çocukluğun kendine özgü dünyasının keşfedilmesi düşüncesi, Piaget tarafından olgunlaştırılarak teorik ve uygulamalı bir temele oturtulmuştur. Böylece "yaparak yaşayarak öğrenme" ilkesine dayandırılan sınıf içi öğrenme etkinlikleri

Öykülerin tarih öğretimindeki etkililiği, Egan tarafından yapılan birçok araştırmada ve İngiliz Ulusal Eğitim-Öğretim Programı'nda dile getirilmiştir (bkz. Egan, 1978; 1988, DFE, 1995). Egan, tarihsel anlamayı evrelere ayırmaktadır. Bu evreler sırasıyla mitsel, romantik, felsefi ve ironiktir. Mitsel evrede (4-9 yaş), çocuklar tarihsel gerçekleri anlamalarını sağlayacak zaman, yer, nedensellik, öteki vb. kavramlardan yoksundurlar. Bununla birlikte, mitleri söyleyenlerle benzer gereksinimleri vardır. Bu ihtiyaçlar dünyayı karşıtliklarla açıklama çabalarını içermektedir. Bu aşamada Noel babalar yoktur, onların yerine Thomas More ve Thomas Jefferson, Pericles ve Hitler, Stalin ve Alexander gibi kişiler yani iyi ve kötü, yanlış ve doğrular vardır. İlköğretime yönelik programların içerikleri çocuğun bildiği yakın çevresine ait konuları ve kavramlardan yola çıkılarak hazırlanır. Çocuğun dünyası bir dizi fikirle doludur: iyi ve kötü, doğru ve yanlış, güçlü ve zayıf, büyük ve küçük, hızlı ve yavaş, sıcak ve soğuk, canlı ve cansız, ışık ve karanlık, görselleştirme, dayandırma vb. Çocuklar, bu sıkıcı konulara ilgilerini kaybetmeden ziyade fantazi dünyasının kaptıkları olan canavarları, kötü üvey anneler ve uyar yetlerde

Romantik evreden felsefi evreye geçiş, geçmişle olan kişisel bağın gelişmesi şeklinde ortaya çıkar. Bu evrede (15-20'li yaşlar) geçmiş sadece yaşam biçimleri ve öykü dizileri olarak algılanmaz aynı zamanda bu yaşam biçimleri süregelen ve tek bir öykü olarak görülür. Öğrencilerin geçmişle ilgili anlayışlarındaki bu değişim onların tarihin kendi öyküleri olduğunu takdir etmeleridir. Çocukların tarihi kendi öyküleri olarak görmeleri, onları öz kimliklerinin ve kendi dünyalarının bir şekilde geçmişte olan olaylar tarafından belirlendiği anlayışına yöneltir. Felsefi evredeki öğrenciler sonsuz ve kaotik olan durumlara anlam veren genel prensip veya yasalardan olduğu anlayışı karşısında heyecan duyarlar. Bu evrede tarihi çalışmanın amacı tarihin dayandığı bu türden prensipleri keşfetmedir. Onlar, tarihin tarih için olduğu anlayışına sahip ve çalışma alanı olarak özel durumlar, sorunlar, konular genellikle tarihsel olaylarla ilgilenirler.

Felsefi evredeki çocuklar, tarihçi olarak düşünmeye başlarlar ve prensiplerin, fikirlerin oluşmasını açıklama ile uğraşırlar. Tarihi olaylar arasındaki ilişkileri araştırır. O, geçmişin yapılandırılmasında tarihinin zihinsel etkinliğini bu yasa ve

prensiplerden daha etkili olduğunun ve bu zihinsel etkinliğin asla masumiyet taşımadığının farkındadır. Dolayısıyla kendi tarihsel anlamasını bu bakış açısına göre yapılandırır. İronik öncesi evrelerde tarihsel anlama benliğinin bir takım gereksinimleri doğrultusunda gelişir, yani narsist özelliklere sahiptir. Oysa bu son evrede tarihsel anlama "tarih tarih için yapılır" anlayışına uygun olarak, pratik bireysel ihtiyaçların ötesinde farklı bir boyut kazanır.

Egan'ın tarihsel anlamayı dört farklı evreye ayırması, bireylerde tarihsel anlamamanın gelişim özelliklerini vermesi açısından önem arz etmekle birlikte; onun bireyin bu aşamaları yaşla bağlantılı olarak sırasıyla geçilmesi gereken evreler olarak görmesi, Piaget, Bloom vb. lerinin öğrenmeyi birbirini takip eden aşamaların geçilmesi olarak açıklamasıyla benzerlik göstermektedir. Hiç şüphesiz Egan'ın önerdiği aşamalar ilköğretim çağında tarih konularının öğretiminde öykülerin kullanımını ön plana çıkardığından ve bir takım araştırmalara dayandığından pedagojik açıdan çok şey ifade etmektedir. Bu araştırmanın yazarları, ilköğretim çağı öğrencisinin, yaygın anlayışın ve ön kabullerin aksine, soyut düşünemediği iddiasında olduğundan öykülerin çocuğa özgü soyut düşünceyi imgelemler ve çağrışımlar yoluyla geliştireceği kanısındadırlar. Esasında çocuğun zengin hayal dünyası onun soyut düşünme potansiyeline sahip olduğunun en önemli göstergesidir. Yaygın eğitim paradigması çocuğun hayal dünyasını sınırlandırmakla kalmamakta, aynı zamanda hayal ürünü olarak gördüğü düşüncelerini de gerçeğe bağdaşmadığından dolayı somut işlemler evresine geçişte bilinçaltına itilmesi gereken unsurlar olarak nitelendirmektedir. Çocuğun soyut düşünme potansiyelinden kastımız; onun çağrışımlar, sezgiler vb. yoluyla olaylar ve kişiler hakkında bağlantı kurabileceği yönündedir. Vygotsky'e göre:

Düşüncesini kendi deneyiminin küçük, elle tutulur dünyasının sınırlarının ötesine geçirmeye cesaret ettiği zaman, çocuğun insana şaşkınlık veren bağlantılar kurup genellemelerde bulunabildiği, insanı hayrete düşüren geçişler yapabildiği herkesçe bilinmektedir. Çocuk bu küçük dünyanın dışında, sıkça içerdikleri bağların evrenselliğinin insanda hayranlık uyandırdığı sınırsız karmaşalar kurar (akt. Dilek, 2002:76).

Yukarıdaki tespitler çocuklarda soyut düşüncenin varlığına işaret etmektedir. İngiltere'de tarih öğretmeni adaylarının ilkokullarda yaptıkları bir araştırmada (Hoodless, 1998:105-6) "Tarih nedir?" sorusuna dört, beş (1. diyalog) ve yedi (2. diyalog) yaşlarındaki çocukların verdiği cevaplar

çocukluğa özgü soyut düşünce olarak nitelendirdiğimiz düşünce tarzını desteklemektedir. Öğrencilerin "Tarih nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

Öğretmen: Tarihin ne olduğunu bilen var mı?

1. Öğrenci : Geçmiş hakkında mı?
2. Öğrenci : Kolej çalışması mı?

Öğretmen : Tarih nedir?

1. Öğrenci : Bir ders [mi]?
2. Öğrenci : O uzun bir süre önce mi?
3. Öğrenci : O bir maceradır.

Öğrenciler, tarihin konusu hakkında yeteri derecede deneyime sahip olmamalarına rağmen onların bu soruya verdikleri cevaplar, tarihin geçmiş hakkında bir çalışma disiplini olduğunun farkında olduklarını göstermektedir.

Aşağıdaki örnek diyaloglar dokuz, on (1. diyalog) ve sekiz (2. diyalog) yaşlarındaki çocukların "Tarih nedir?" veya "Tarih ne hakkındadır?" sorularına verilen yanıtlarını içermektedir:

Öğretmen : Tarih nedir?

1. Öğrenci : Geçmişe bakmak.
2. Öğrenci : Geçmiş hakkında düşünmek.
3. Öğrenci : Eski şeyler ve savaşta ki insanlar.

Öğretmen : Tarih uzun zaman önce mi, yoksa değil mi?

3. Öğrenci : Yüzlerce yıl önce ya da sadece birkaç yıl önce olabilir.
2. Öğrenci : Dün olabilir.
3. Öğrenci : Fakat bazı insanlar dünün ilginç olduğunu düşünmeyebilirler.

Öğretmen : Tarihin ne hakkında olduğunu düşünüyorsunuz?

1. Öğrenci : Tarihin dün olduğunu düşünmüyorum, o yıllar öncesine [aittir].
2. Öğrenci : Tarih dündür.
3. Öğrenci : Hayır, tarih uzun zaman öncesidir.

Öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında tarih hakkında verdikleri cevapların somut düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir. Modern tarihçilerin disiplin hakkındaki benzer tartışmaları düşünüldüğünde öğrencilerin yanıtlarıyla tarihçilerin savunduğu fikirler arasında doğrudan bağlantılar kurulabilir. Yukarıdaki

diyaloglarda öğrencilerin neredeyse tamamı tarihin geçmişi inceleyen bir çalışma alanı olduğunu anlamışlar ve tarihin konularını genel hatlarıyla tahmin edebilmişlerdir. Tarihin İngiliz ilköğretim programında bir ders olarak varlığı, üst sınıflardaki öğrencilerin onun neliği hakkındaki sorulara doğru cevaplar vermesinin nedeni olarak ileri sürülse dahi tarihe yeni başlayan öğrencilerin (dört-beş yaş) konuyla ilgili performansları onların kendi somut deneyimlerinin dışında var olan bir geçmişten haberdar olduklarını göstermektedir. Hatta geçmişin dünyasının çocukluğun kendine özgü soyut dünyasına içinde bulundukları somut dünyadan daha yakın olduğu söylenebilir. Çünkü geçmiş onların karşısına iyilik, kötülük, zalimlik, korku, sevinç vb. kavramları uygulayabilecekleri ve romantik evrenin özelliklerinden biri olan ötekilik duygusunu yaşayabilecekleri bir dünya olarak çıkmaktadır (bkz. Egan, 1978). Bu kavramların uygulanması özdeşim kurma ve empati yapma şeklinde gerçekleşir. Çocuk, ötekilik duygusunu yaşarken bir tarihsel kişilikle özdeşlik kurarak kendisini bu tarihsel kişiliğin yerine koymaya çalışır. Bu, tarihsel anlama için gerekli olan empati yapmanın (duygu ve düşünceleri anlamaya çalışma) alt basamağıdır. Dolayısıyla ilköğretim çağındaki çocukların tarih düşüncesinin gelişmesinde işlevsel bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların hayal dünyası ve geçmişin kurgusu, somut olarak algılanmayan bir boyutta buluşmakta veya kesişmektedir. Bu kesişme noktasındaki kahramanların özellikleri birbirine benzemektedir. Bu benzer dünyaların aktörleri arasında iyiler, kötüler, güçlüler, zayıflar, zenginler, yoksullar vb. vardır ve onlara atfedilen rolleri günümüz dünyasındaki aktörlerden daha belirgin bir şekilde oynarlar. Akademik bir disiplin olarak bilimselliği tartışılan tarihin, ders olarak da sıkıcı olduğu düşüncesi birçok araştırmada dile getirilmiştir. Buna rağmen yetişkinlerin geçmişle ilgili belgesellere ve tarihi romanlara, çocukların da tarihi roman ve öykülere oldukça ilgi duyması (bkz. Watts, 1972) geçmişin kurgu olarak sunulduğunda nasıl tüketilebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Bu noktada, tarihsel öykü ve romanların tarihsel gerçeğe yakınlık derecesi sorgulanabilir. Ama bu sorgulamadan tarihçinin kaleminden çıkmış olsun ya da olmasın bütün geçmiş kurguları payını almaktadır. Oysa tarihte nesnellik uğruna yapılan bütün söylemler, tarih araştırmalarını anlam derinliğinden yoksun çalışmalar haline getirmektedir. Nitekim Watts, tarihsel öğrenmede sadece geleneksel bilim anlayışının gerçekçi düşünme süreçlerinin etkili

olmadığını; sezgilere, çağrışımlara vb. dayalı düşünce süreçlerini de içerdiğini ifade etmektedir (Watts, 1972).

Birçok araştırmada, tarihsel anlamının gerçekleşmesi için geçmişin kendine özgü koşullarda değerlendirilmesi yani tarihsel duyarlılığın ve/veya empatinin yapılması düşüncesi dile getirilmiştir (bkz. Lee, 1991;1996; Cooper, 1995; Dilek, 2002; Blyth, 1989; Knight, 1993). Güncel deneyimlerimizin dışındaki bir geçmişle kurulan diyalog bizim soyut düşünce süreçlerimizin ürünüdür. Bu diyalog Piaget'nin bilişsel gelişim evreleriyle açıklanamayacak düzeyde karmaşalar içermektedir. Onun terminolojisindeki soyut evre ancak somut işlemler geçildikten sonra ulaşılabilen somut deneyimlerin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla tarih çalışması bu türden somut deneyimler sonucu ortaya çıkan güncel anlamda bir soyut düşünceyle geçmişi kuru bir güncel algılama olarak karşımıza çıkarır. Nitekim, Dilek (2002 a:77) görgülcü - ilerlemeci paradigmanın önerdiği Dewey, Bloom, Piaget ve takipçilerinin çalışmaları sonucu ortaya çıkan öğrenme modelini "geçmişteki insan davranışını ve olayları inceleyen bir disiplin olan tarihi, çocuklarımıza bugünün penceresinden bakma yanlışlığını öğretmek anlamına geldiği için eleştirmektedir".

2. ÖYKÜLERİN NİTELİĞİ

Öykü ve Tarih İlişkisi:

Eğer tarihin, "geçmişin bir aynası" olmadığı argümanından yola çıkarak, onun tanım hakkındaki duruşumuzu ifade edersek, geçmişin kurguları olarak karşımıza çıkan tarih araştırmalarındaki yazınsal yaratıcılık öykülerin yapılandırılmasında da en temel araç olarak görülebilir. Tarih anlatısı, mazideki insanların tuttuğu kayıtlardan veya bıraktığı iz veya eserlerden yola çıkılarak yapılır. Bunlara geçmişteki insanın bakış açısı veya yorumu yansımıştır yani tarihin malzemesi de bir bakıma geçmişin çıplak gerçekliğini değil kendi gerçekliğini sunma cüretindedir. Bu yüzden edebi bir yönü vardır ve sanata yakındır. Üstelik tarihçinin geçmişi yeniden yapılandırmasında geçmişin kalıntılarının yetersizliği de söz konusudur. Tarihçi geçmişin izlerini ve insan davranışının bu izlere olan etkisini de araştırmak durumundadır. Bu açıdan bakıldığında tarihçinin entelektüel faaliyeti en azından üç aşamalıdır. Birincisi geçmişin izlerindeki insan davranışının yaratıcı etkilerini çözmektir. Buradan hareketle geçmişi yapılandırmada karşılaşılan boşlukları doldurmak için tarihçinin yaptığı yaratıcı düş gücü etkinliği ise ikinci aşamayı temsil eder. Tarihi eserde her

zaman yazarının edebi üslubu onu diğer tarihçilerden ayıran en önemli unsurlardan biridir. Bu da yaratıcı etkinliğin bulunduğu entelektüel faaliyetin üçüncü aşamasıdır.

Tarihçilik geleneğinde, öykücü tarih anlayışı oldukça yaygındır. Herodot gibi ilk tarihçilerden itibaren olay ve insanların hikâyeci bir üslupla tasvir edilmesi, olaylar ve olaylar karşısında insan davranışlarının sebep ve sonuç ilişkilerinin basit bir şekilde gösterilmesi, kahramanlık anlayışına vurgu yapılması, iyi-kötü gibi zıtlıklara yer verilmesi öykülerde de yer alan özellikler arasındadır. Bu açıdan bakıldığında geleneksel tarihin geçmiş sunumu öykülerde olduğu gibi mitsel ve romantik anlamalara yöneliktir. Bu anlamalar her kavramı ve düşünceyi diyalektik bir şekilde zıddı ile anlama veya kendini kahramanın yerine koyarak ötekilik duygusunu yaşama şeklinde gerçekleşir.

Geçmiş, hem tarihçilere hem de edebiyatçılara zengin malzemeler sunar. Çünkü onu sahneye koyan aktörler tarihçinin ya da edebiyatçının yaratıcılığıyla değişime uğrayarak yeniden doğarlar. Elbette tarihsel tepki sanatsal tepkiden farklıdır. Bu fark tarihçinin nesnel geçmişe ulaşma iddiasıdır ve yaygın paradigmayla beslendiğinde çağdaş dünyada itibar görür. Edebiyatçının daha güvenli bir zeminde tarihsel öykü ya da romanını meydana getirirken böyle bir iddiaya sahip olmamasından dolayı okuyucu tarafından takdir görmesine rağmen tarihçinin yaratıcı etkinliği nesnellik uğruna eleştiriye maruz kalır. Bu da çağdaş dünyada tarihçinin belge fetişizmi yapmasına neden olmakta ve özgün yapıtlar ortaya koymasına engel teşkil etmektedir. Belge fetişizmi ve ideolojik tarih yorumları okul programlarına kadar girmiş, pragmatik kaygılara dayanan bir takım düşüncelerin yansıması olarak tarih öğretimi en iyi olasılıkla farklı kaynakları karşılaştırma ya da Türkiye özelinde olduğu gibi ders kitabını takip etme etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır.

Öyküler, sözlü tarih ürünleri olarak da karşımıza çıkar. Mitsel özellikler taşıyan öykülerin yanında, yerel tarih çalışmalarında dilden dile dolaşan öyküler önemli bir yer kaplar. Öykülerin tarihsel değeri bilinmeyenlerin dünyasında keşfe çıkan olaylar ya da düşüncelerin, zihinde gelişen kurguların öyküdür. Bu öykülerin bazıları geçmişe ait bir geçmiş kurgusudur. Öykü betimlenen yer, olay ve kişiliklerin zihinde oluşan imgeleri ve bunlar arasında kurulan bağlar, çocuğa özgü soyut düşünmenin yapı taşlarından çağrışım yapma, sezgisel ve yaratıcı düşünme gibi yetenek ve becerilerin harekete geçirilmesiyle oluşur. Bu tarz düşünme yetişkinlerin soyut düşünme anlayışından farklı

olarak mantıksal sınırlar içinde somut karşılıklar arama kısırlığına dönüşmeyecek ölçüde zengindir. Yani çocuk somut olaylardan yola çıkma yerine öyküdeki soyut olan sembolik ifadeleri kendi zihninde imgeler yoluyla canlandırırken soyuttan somuta bir öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Onun geçmiş kurgusunda zihninde yeniden betimlediği savaş alanları, kaleler, şehirler, dar sokaklar, Arnavut kaldırımları vb. nesneler ve bunlarla insanların ilişkileri ve olaylar karşısındaki insan tepkileri ve davranış özellikleri bizim soyutlama kaygısıyla etrafımızda somut şeyler arama faaliyetimizden farklıdır.

Düşüncüne Dayalı Olarak Öykünün Yeniden Oluşturulması (Yeniden Yapılandırma):

Öyküde sözcüklerle sembolik olarak betimlenen yer, zaman, insan ve olaylar yazarın ya da anlatan kişinin aktardığı dilsel kodlardır ve henüz zihinde canlandırılmadığı için çözümlememiş mesajlardır. Dinleyici veya okuyucu, bu mesajlardan yola çıkarak öyküde yer alan öğeleri zihninde imgelere dönüştürür. Yani, dilin taşıdığı bu çözümlememiş mesajlar ile girilen zihinsel etkinlik, soyut deneyim edinme işlemidir ve dil ile düşünce arasındaki bağı göstermektedir. Nitekim, Piaget'nin aksine Vygotsky (1985) dilin düşünce gelişimine olan etkisine vurgu yaparak çocukların sözcük dağarcığı genişledikçe soyut düşünme becerilerini yetişkinlere ifade etmede daha az zorlandıklarını gözlemlemiştir. Çocukların olaylar arasında yetişkinleri çoğu zaman hayrete düşüren bağlantılar kurdukları yönündeki tespiti, bu araştırmada sıklıkla dile getirilen "çocukluğa özgü soyut düşünce"nin varlığına kanıt olabilecek niteliktedir. Dolayısıyla öğrencilerin somut deneyimlerinin dışındaki metinlerle çalışmalar yapması, düş güclerini ve soyut düşünme potansiyellerini harekete geçirici bir rol üstlenebilir. Klasik öğretim anlayışına tepki olarak geliştirilen ve ilerlemeci paradigmanın en geçerli sloganları hâline gelen "yaparak ve yaşayarak öğrenme" ve "soyut olanı somutlaştırarak verme" prensipleri çocuğun düş gücünü ve kendine özgü soyut düşüncesini sınırlamakta ve soyut bir alan olan tarihin doğasına da uymamaktadır.

Chomsky (1962:138) Mehl ve Bever'in çalışmalarıyla göstermiş olduğu gibi, çocukların zihninde gelişen kurguların, somut olaylardan yola çıkarak soyut düşünme becerilerini yetişkinlere ifade etmede daha az zorlandıklarını gözlemlemiştir. O, Piaget'de soyut olarak ifade edilen yapıtların aşamamın gelişimin çok daha başlarında gerçekleşmiş olabileceğini, çocuğun yaşadığı deneyimlerin ise varolan zihinsel yapıya uyumlama süreci olduğunu dile getirmektedir. Hayek (1969)

"Soyutun önceliği" adlı çalışmasında somut deneyim birikimi olmayan bireylerin soyut bağlantıları rahatça kurabildiklerini iddia etmektedir. Bütün bunlar soyut bir çalışma alanı olan tarihin erken yaşlardan itibaren öğrenilebileceğini, başlangıç noktası olarak da bizzat çocukta var olan potansiyelin harekete geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Cooper'ın iddiası da tarih öğrenmeye erken yaşlarda başlamanın bireyin geçmişe önyargı ile bakmasını engelleyeceği yönündedir (Capita, Cooper ve Mogos, 2000).

Tarihsel anlamanın erken yaşlardan itibaren gerçekleştirilebileceğini ifade etmenin yanında, nasıl öğrenileceğine dair öneriler arasında öykü tekniğinin yerini ve önemini göstermek bu araştırmanın en önemli amaçlarından birini teşkil etmektedir. Tarihsel araştırma çok boyutludur. Tarih toplumun, sanatın, bilimin, teknolojinin ve dinin bütün özelliklerini kucaklar. Bir toplumun iç yapısı ve toplumlar arası ilişkiler hakkında bize bilgi verir (Capita, Cooper ve Mogos, 2000). Collingwood (Capita, Cooper ve Mogos, 2000) tarihçinin görevini soru sorma ve cevap verme olarak tanımlarken doğru soruların geniş ve karmaşık cevaplar içereceğini ve tarihçinin düş gücünün kanıtlara sorularak elde edilen cevaplarla birlikte kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre düş gücü geçmişte yaşayan insanların davranış, düşünce ve duygularını içselleştirme çabasıdır. Düş gücü burada "ötekilik" kavramının içselleştirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır ve tarih öğretimi kapsamında hümanist tarih anlayışı şemsiyesinin altına sığınarak siyasallaştırılan "öteki" kavramından oldukça farklıdır. Tarihsel anlamada "ötekilik" kavramı içinde yer alan düşünce, geçmişteki insan davranışının anlaşılması üzerinedir ve günümüzde küreselleşme anlayışı kapsamında yer alan bir başka topluma hoşgörü ile bakabilme ya da hoşgörüsüzlük iddiaları içermemektedir. Dolayısıyla Dilek'in (2002a) ifade ettiği gibi tarih öğretiminde ulusçu anlayış kadar hümanist tarihçilik anlayışının bir yansıması olan "barışçıl tarihçilik" anlayışı da sosyal amaçlar kapsamında değerlendirilmeli ve tarih disiplinine özgü kavramlar çarpıtılarak siyasal amaçlar ve ideolojilerin gizli araçları olarak kullanılmamalıdır.

Yukarıdaki ifadeler, tarihsel gerçeklere dayalı öykülerin öğrencilere keşfedilmesi gereken yabancı bir dünyanın kapılarını açması açısından oldukça önemli bir başlangıç sunmaktadır. Çünkü tarihsel anlamayı ilerlemecilik paradigmasının geliştirdiği standartlaştırılmış "somuttan soyuta öğrenme sloganı"nın çok ötesine taşıdığı anlaşılmaktadır. Öyküler olay, olgu ve tarihsel kişilikleri betimleyerek bireyin

zihnine semboller vasıtasıyla soyut mesajlar yollamaktadır. Bu mesajlar bireyin yaratıcı düşünce becerileriyle yeniden şekillenmekte ve tarihsel anlama için gerekli düş gücü süreçlerini yaşatmaktadır. Fines'a (2002) göre düş gücü durağan (*static*) ve süregelen (*dynamic*) olarak ikiye ayrılır. Durağan düş gücü zamanın belli bir bölümünün içinde yer alan tarihsel unsurları görme ve resmetme işlevine sahipken, süregelen düş gücü ise bilgi, deneyim, empati ve mantıksal düşünme süreçlerini içeren daha karmaşık bir yapıdadır. Durağan düş gücü aslına yakın imgeler üretirken, dinamik düş gücü yaratıcı düşünmeyi işe koşarak tarihsel gerçekliği yeniden kurgulama yoluna gitmektedir.

Yani öyküde yazarın ya da söyleyenin yaptığı betimlemeler, bireyin zihninde yeniden bir betimleme sürecine girmekte, deyim yerindeyse yeniden kurgulanmaktadır. Bu süreçte birey fikirlerle oynamakta, yaratıcı düşüncesini harekete geçirerek somut deneyimlerin ötesinde bağlantılar kurabilmektedir. Yaratıcı düşünce, bir probleme olası çözümler sağlama ve belirsizliği hoş görme gibi esnek bir şekilde düşünme yeteneği olarak görülmekte, bilişsel alanın yanında düş gücünü ve duyuşsal alanı da içerdiği ifade edilmektedir (Capita, Cooper ve Mogos, 2000). Bu açıdan bakıldığında tarihsel öyküler ve bunlarda yer alan olay, olgu ve tarihsel kişiliklere dair betimlemeler, düş gücünü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede bir araç olarak kabul edilebilir.

İlköğretim çağı öğrencisinin soyut dünyasının zenginliği keşfedildiği zaman; tarihsel kişilik, olay ve mekânların sembolik ifadeleri canlı bir üslup ile betimlemenin, öykü içinde nedensellik, zaman, değişim vb. gibi tarihsel kavramları ve gerçek dışı kişilerle ve gerçek kişiler hakkında farkındalık geliştirebilmenin mümkün olabileceği bu araştırmanın yazarları tarafından gözlenmiştir.

Cox ve Hughes'a (1998: 88) göre öyküler:

- Çocuklara deneyimlerinin ötesinde farklı dünyalar sunmalı;
- Çocukların öyküdeki kahramanların inanç ve eylemlerini keşfederek sıradan ve güçlü olan insanların duygu ve olaylar karşısındaki tavır ve davranışları değerlendirmesine olanak tanımalı;
- Çocuklara tarihsel terimleri ve yeni sözcükleri kazandıracak nitelikte ve tarihsel terimlerin yoğun olarak kullanıldığı kaynaklarla çalışma gibi

başka etkinlikleri destekleyecek şekilde düzenlenmeli;

- Daha resmî bir bağlamda sunulduğu zaman zor ve hassas gelebilecek fikirleri tanıtmada bir araç olmalı;
- İlgi ve heyecan yaratarak çocukların duygusal karşılıklar vermesini sağlamalı ve duyuşsal alan üzerinde önemli bir etkiye sahip olmalı;
- Araştırma veya kaynaklarla çalışmayı gerektiren sorular içermeli;
- Kronolojik ve anlatım açısından tutarlılığı olmalı ve öğrencileri belli bir düzen içerisinde geçmişini yeniden kurmaya yönlendirmeli;
- Resim gibi görsel malzemelerle desteklenmeli ve öğrencilerin geçmiş ile ilgili zihinsel imgelerine katkıda bulunmalı.

3. ÖYKÜLERİN KULLANIMINDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN ROLLERİ

Öğretmen ve öğrencilerin öğrenme etkinliğinde hangi rolleri benimsediklerine dair araştırmalar, henüz istenilen seviyede değildir. Türkiye'de öğretmenlerin sahip oldukları dünya görüşleri ve ideolojik söylemlerin, öğretim pratiğine yansıtıldığı, yapılan bir araştırmada tespit edilmiştir (bkz. Dilek, 2001). Geleneksel pedagoji üstlendiği roller açısından dört farklı öğretmen tipinden bahseder. Bunlar, bilgiyi dağıtan, gösteren, rehberlik eden ve yorumlayan kişi olarak öğretmendir (Hayes, 1996). Öğretmenlerin benimsedikleri bu rollere göre öğrenci rolleri de pasif alıcıdan aktif öğrenene kadar doğru bir gelişim gösterdiği iddia edilir. Bir başka araştırmada eleştirildiği gibi (Dilek, 2002b) öğrenmede pasiflik ya da aktiflikten bahsetmek pek mümkün gözükmemektedir. Öğrenme gerçekleşiyorsa zaten öğrenci zihinsel olarak aktiftir. Öğrenme dinleyerek, görerek, yazarak, oynayarak, araştırma yaparak, düş gücünü kullanarak vb. şekillerde gerçekleşebilir. Geleneksel öğretim anlayışının bize sunduğu bu dört farklı öğretmen rolünden yola çıkıldığında öykülerle tarih öğretiminde öğretmenin öğrencilerle birlikte karşılıklı etkileşimle bu rollerin tamamını benimsediği söylenebilir.

Bu araştırmanın aksiyon kısmında olduğu gibi, öğretmen öyküyü anlatırken veya okurken sık sık sorular sorabilir. Bu sorular dar kapsamlı bilgi sorularından (kapalı uçlu) geniş kapsamlı sorulara kadara çeşitlilik arz edebilir. Aynı zamanda öğrencilerin de sorular sorması

için fırsatlar sunularak, öykünün anlatımında haritadan ve tahtaya çizilen şekil, resim vb.den faydalanılabilir. Araştırmada kullanılmadığı halde öğretmen öğrencilere öykünün sadece bir kısmını okuyarak kalanını öğrencilerin tamamlamasını isteyebilir. Öğrenciler bu durumda ders kitaplarını ve diğer kaynakları kullanarak öykünün tarihsel gerçeklere uygun olmasını sağlayabilirler. Öyküler resimlerle de desteklenebilir. Öykülerin içeriğine göre yapılmış resimler, böyle bir etkinlik için uygulanabilir.

Araştırmanın aksiyon kısmında öğretmen, öykünün her bölümünün bitiminde öğrencilere öyküde geçen kişi, mekân, eşya ve olaylarla ilgili resimler çizdirdi. Bulgular kısmında da değerlendirileceği gibi bu resimler öğrencilerin görmedikleri asıllarıyla oldukça benzerlik göstermekteydiler. Bu araştırmanın konusu Türkiye Selçukluları idi. Öğretmen öyküden yola çıkarak çocukların düş güçlerini kullanacakları alanlar yarattı. Öğrenciler alternatif savaş planları hazırladılar. Selçuklu kentleri, saraylar, dönemin özellikleri, çeşme, paralar vb. nin resimleri çizildi veya öğrencilerin bunlar hakkındaki düşünceleri araştırıldı. Öğretmen öykü etkinliğini öğrencilerin özdeşim kurabilecekleri ve empati yapabilecekleri tarzda sorular sorarak sürdürdü.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğunluğu öykü etkinliğinin öğrencilerle paylaşımı söz konusu olduğunda artmaktadır. Öykü hem kız hem de erkek öğrencilerin ilgisini çekecek bir içeriğe sahip olduğunda (erkek öğrenciler için ayrıntılı savaş taktiklerini içeren betimlemeler, kız öğrenciler için düğün törenleri vb. gibi) öğrenciler tarihsel detaylar hakkında konuşabilmekte, fikirlerle oynamakta, düşüncelerini bir şekilde ifade edebilmekte, düş güçlerini harekete geçirirken bunu tarihsel şartlara özen göstererek yapabilmektedirler.

Öykü etkinliği, öğrencilerin öyküde geçen ve tarihsel kanıt özelliği olan materyallerin yeniden üretimine yönelik çizim çalışmalarını kapsadığında, çizilen veya öyküde tasvir edilen bu materyallerin nasıl yapıldığı ve hangi amaçlarla kullanıldığı sorgulandığında, olayların gelişimi ve tarihsel kişiliklerin olaylar karşısında verdikleri tepkiler tartışıldığında, öğrencilerin tarihçi titizliğinde çalışmaları ve tarihe karşı takdir hislerini geliştirmeleri mümkün olabilir.

4. YÖNTEM

Sosyal bilim araştırmalarına ampirik bir yapı kazandırma iddiasının savunusu, sosyal bilimlerin bilimselleştirilmesi kaygısından hareketle, modern sosyal bilimlerin doğuşundan itibaren genellikle "sayısallaştırılamayan veri bilimsel değildir" önyargısına sığınarak yapılagelmiştir. Bu önyargı, istatistiği sosyal bilimlerin mabedine taşımış, standart testler, anketler vb. araştırma araçlardan elde edilen sonuçlar, sosyal bilimleri toplumsal sorunların çözümüne dair hazır reçeteler sunmak için vasıta olarak kullanan hevesli araştırmacıların ellerinde kanıt haline dönüştürülmüştür. Biricik bilimsel araştırma modeli diye takdim edilen bu anlayış, bilginin içselleştirilmesine açık kapı bırakmadan araştırma sürecinde önce denencenin kurulması sonra da bu denenceye kanıt oluşturma etkinliği şeklinde gerçekleştirilmiş veya gerçekleştirilmeye devam etmektedir. Dolayısıyla sonuçları önceden büyük ölçüde tahmin edilen araştırmalar sayısallaştırılmış verilerle desteklenerek birbirinin tekrarı araştırmalar meydana getirilmiştir. Bu araştırmalar arasındaki niteliksel farklılık ise, ironik bir şekilde, nicel olarak değerlendirilmektedir (evren ve örneklem grubunun büyüklüğü vs.). Bunların geçerliliği ve güvenilirliğini ise, karmaşık düzeydeki istatistiksel testler belirlemektedir.

Bu araştırmanın problemi, öykü etkinliğinin tarihsel anlamaya etkisini araştırmak, şeklinde ifade edilebilir. Amacı ise öncelikle "somuttan soyuta" ve "yakından uzağa" vb. şekillerde tanımlanan öğrenme prensiplerine sığınarak tarihin somuta indirgemenen anlaşılamayacağı iddiasını akademik anlamda tartışmaya açmaktır. İkinci olarak, "çocukluğa özgü soyut düşünce"nin kabulünden hareketle öğrenmenin somuttan soyuta değil, soyuttan somuta gerçekleştiğini, bireyin hâlihazırda var olan soyut düzeyini somut deneyimlerle uyumlama sürecine girdiğini alanyazına ve araştırmanın verilerine dayanarak açıklama yoluna gitmektir. Dolayısıyla soyut bir alan olan tarih, öykü etkinliği vasıtasıyla çocukluğa özgü soyut düşüncenin işlevsel hâle getirildiği bir ders/disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Amaç, araştırma ve alanyazın çalışması süreçlerinde belirgin hale gelmiştir.

Bu çalışma, öğretime ve öğrenmeye dair yukarıda eleştirisi yapılan geleneksel araştırma tekniklerinin dışında sınıf merkezli (*classroom based*) olarak nitel tekniklerin kullanıldığı aksiyon bir araştırma olarak planlanmıştır. İstanbul / Kadıköy İhsan Sungu İlköğretim

Okulu'nun 29 öğrenciden oluşan bir altıncı sınıfında gerçekleştirilmiş, aksiyon kısmı 15 Aralık 2002- 15 Ocak 2003 tarihleri arasında dört haftalık bir zaman diliminde uygulanmıştır.²

Sınıf içinden elde edilen veriler yorumsalcı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Verilerin analizi bizzat araştırmanın doğasına uygun olarak geliştirilmiş, öğrencilerin çizimleri, sorulara verdikleri yanıtlar, vb. veriler "derin anlama" (*deep understanding*) için gerekli "Neden bu şekilde çizdin?", "Neden bu şekilde cevap verdiğini söyleyebilir misin?" gibi sorularla desteklenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar Egan ve Fines'in tarihsel anlama düzeyleri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın bulguları üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar "Selçuk Dede" öyküsünün sınıfta uygulanış biçimine göre belirlenmiştir. Öykü bir önceki kısımda da belirtildiği gibi bölümlere ayrılmış, her bölümün sonunda öğrencilerden öyküde betimlenen olay, materyal ve tarihsel kişiliklerin çizimlerinin yapılması istenmiş, öykünün anlatımı süresince öğrencilere sorular sorulmuş ve onlara geribildirimler ve açıklamalar yapılma yoluna gidilmiştir.

Öğrenci Çizimleri

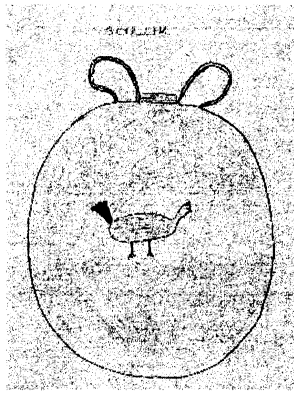
Bu araştırmada öğrenciler öyküde soyut olarak betimlenen olay, tarihi eser ve kişilikleri çizerek somutlaştırmışlardır. Bu çizimler ile gerçekleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Öğrencilere tarihi eser ve kişiliklerin resim ve fotoğrafları gösterilmemiştir.

Çalışmanın aksiyon kısmında yer alan sınıf etkinliğinde öğrencilerden çizilmesi istenen bir matara öyküde aşağıdaki gibi betimlenmiştir:

Yiyeceklerin yanında hizmetkârlar bardaklarımıza bir küre gibi yusuvarlak üzeri tavus kuşu figürlü seramik mataradan gül şerbetleri döküyorlardı. Bu top gibi yuvarlak ilginç mataranın ağız kısmının her iki yanında tutacak yerleri vardı.

² İstanbul Kadıköy İhsan Sungu İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni Hatice Erdoğan'ın katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Mataranın aslı ve bir öğrencinin betimlemeden yola çıkarak yaptığı çizim aşağıda verilmiştir.



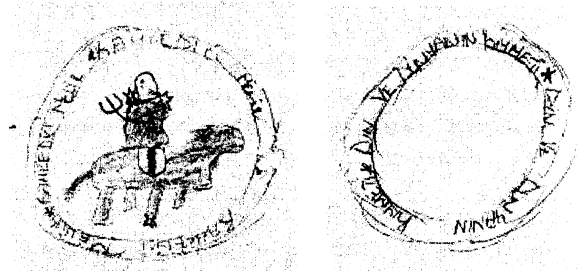
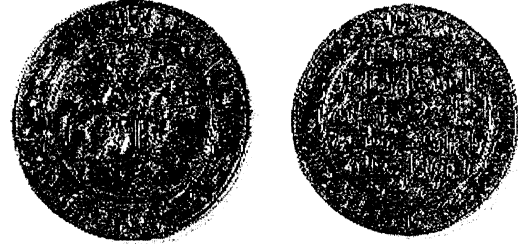
Öğrenci çizimi 1

Öğrencinin betimlemeden yola çıkarak yaptığı matara çizimi aslına oldukça uygundur. Öğrenci tanımlanan eşyanın unsurlarından yola çıkarak zihninde oluşturduğu imgeyi yaratıcı düşünme etkinliğinde bulunmadan çizime aynen yansıtmıştır. Bu durum durağan düş gücünün öyküdeki betimleme vasıtasıyla harekete geçirilmesine bir örnek olarak gösterilebilir.

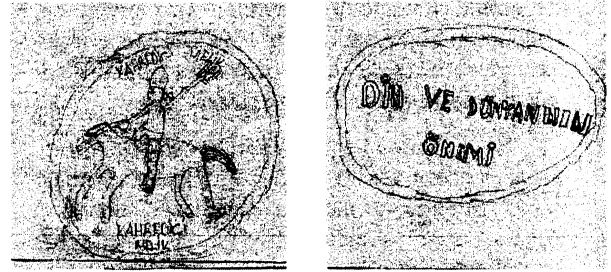
Öyküde Süleyman Şah döneminde onun adına basılmış bir paranın öğrenciler tarafından çizilmesi istenmiştir. Öyküde para şöyle betimlenmiştir:

...Yuvarlak madeni ... paranın ön yüzünde Süleyman Şah atının üzerinde resmedilmişti. Elinde omzuna yasladığı bir savaş aleti vardı. Bu ilginç savaş aleti üç dişli kocaman bir çatala benziyordu. Bu silah çok eski zamanlardan beri kullanılan yaba idi. Her iki omzunun üzerinde ve atının ayaklarının altında olmak üzere toplam üç tane altı köşeli yıldızlar bulunmaktaydı. Parayı çevreleyen Arap harfleriyle yazılmış kısımda ise "Kahredici Melik" yazısı okunmaktaydı. Paranın arka yüzünde ise "Din ve Dünyanın Kıymeti" bulunmaktaydı.

Paranın aslı ve iki öğrencinin betimlemeden yola çıkarak yaptığı çizimler aşağıda verilmiştir.

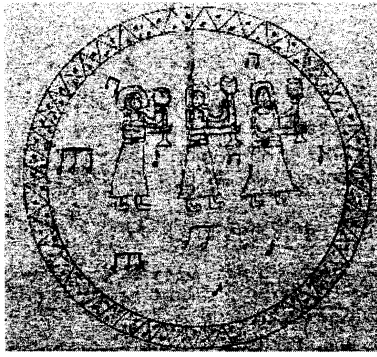


Öğrenci çizimi 2



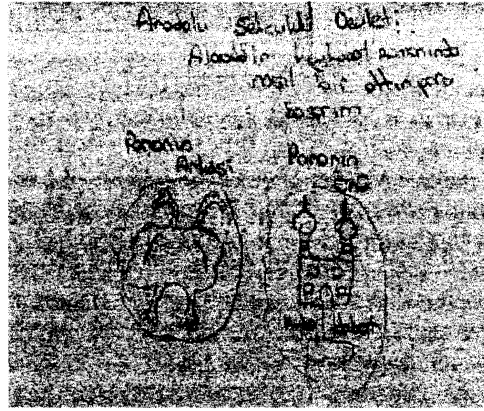
Öğrenci çizimi 3

Genel olarak bakıldığında, yukarıdaki çizimler öğrenciler tarafından daha önce görülmemiş olan asıl paraya oldukça benzemektedir ve durağan düş gücü sürecinin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci ve üçüncü çizimlerde öyküde betimlenmeyen fakat öğrencilerin düş gücünün süregelen sürecine geçişini işaret eden bazı detayların bulunduğu dikkati çekmektedir. Mesela, öyküdeki betimlemede verilmediği halde asıl parada var olan başlık, eğer ve çizme gibi ayrıntılar ikinci çizimde yer almaktadır. Öğrenci betimlemede bilgi eksikliğinden kaynaklanan boşlukları düş gücünün süregelen unsurlarından olan mantıksal ve deneyimsel anlamalarını işe koşarak çizime yansıtmaktadır. Bu anlamalar, öyküdeki betimlemenin birincil kaynak olarak kullanılmasıyla detayların tamamlanmasına yöneliktir ve öykü dışındaki deneyimlerden ziyade öykü ile öğrenci arasında gelişen karşılıklı etkileşim sürecinde oluşmuşlardır.



Öğrenci çizimi 4

arasında bir bağlantı kurulmuştu. Paranın arka yüzüne, bir güç sembolü olarak kartalın, ön yüzüne ise dönemin ekonomik zenginliğinin ifadesi olarak Kubadabad Sarayı'nın çizilmesi, çocuğun çağrışımsal bağlantılar kurarak tarih disiplininin kabul edebileceği ürünler ortaya koyabildiğini göstermektedir. Bu ürünler tarihçinin soyut düşünme süreci sonunda ulaştığı tarihsel yorum ve gerçekliklerle benzerlikler arz etmektedir.



Öğrenci çizimi 5

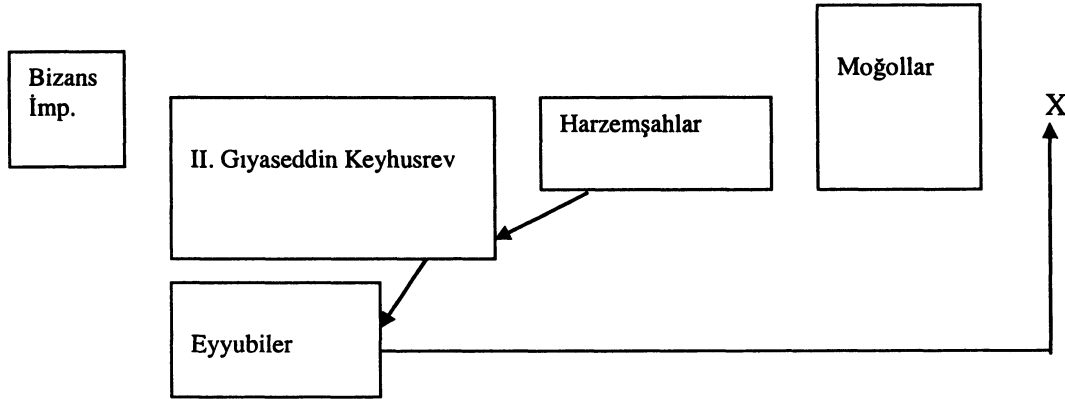
Dördüncü çizim, durağan düş gücünden süregelen düş gücüne geçişin özelliklerini taşıyan bir örnek olarak görülebilir. Bu çizimde öğrenci betimlenen özellikleri kağıda yansıtırken aynı zamanda deneyimsel anlamının ötesinde çocukluğa özgü soyut düşüncenin bir yansıması olarak, öyküde tasvir edilen tabaktaki dans eden üç kadın figürünü belirginleştirmek veya düğün töreninde sözü edilen müzisyenlerin enstrümanlarından çıkan ezgileri sembolize etmek için, çizdiği tabağa notaları da eklemiştir.

Çocukta yaratıcı düşünme becerileri harekete geçirildiğinde; süregelen düş gücünün süreçleri (bilgi, empati, deneyim ve mantık) devreye girmektedir. Nitekim aşağıdaki öğrenci çizimi bu durumun varlığına işaret etmektedir. Paranın arka yüzüne çift başlı kartal figürü ön yüzüne ise öyküde anlatılan Kubadabad Sarayı'nın resmedilmesi onun bir egemenlik sembolü olarak düşünüldüğünü gösterebilir. Nitekim, paranın egemenlik sembollerinden biri olduğu etkinlikte öğretmen tarafından da ifade edilmişti. Öğrenci bu egemenlik sembolünde yer alması gereken unsurları öyküden çıkararak resmetmiştir. Öyküde çift başlı kartalla metaforik bir şekilde Mansur ve Süleyman Şah

Yazılı İfadeler

Öğrencilerin öykü etkinliğindeki sorulara verdikleri cevaplar tarihsel anlama açısından değerlendirilmiştir. Bunların değerlendirilmesinde hem Egan'ın (1978) hem de Fines'in (2002) tarihsel anlamaya getirdikleri açılımlar göz önünde bulundurulmuştur. Yaratıcı düşünce süreçlerinin yer aldığı çocuklar tarafından çizimlerle desteklenmiş metinlerde daha çok Fines'in düş gücüne dayalı bakış açısından yararlanılırken, öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlarda ise Egan'ın öne sürdüğü aşamalar dikkate alınarak yorumsal analizler yapılmıştır.

Araştırmanın uygulama safhasında öykü etkinliği bitirdikten sonra, öğretmen tarafından öğrencilere "Siz II. Gıyaseddin Keyhusrev'in yerinde olsaydınız Moğollara karşı nasıl bir taktik izlerdiniz?" sorusu sorulmuş öğrenciler bu soruya verdikleri cevapları çizimlerle desteklemişlerdir. Bir öğrencinin Moğollar karşısında geliştirdiği taktik aşağıdaki gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır.



Eyyubiler, Harzemşahlar ile II. Gıyaseddin Keyhusrev barışır. Büyük bir ordu kurup X olan yere bir ordu gönderirdim. Sonra Türkiye’de kalan orduyu Harzemşahların olduğu yere götürürüm. X olan yerdeki ordu Moğollara doğru gelirler. Sonra Harzemşahların ordaki ordu da Moğollara doğru gider. Ve iki taraf saldırır Moğollar iki tarafın arasında kalıp bozguna uğradı. Sonra Bizanslılara da aynı taktiği uygulardım. Sonunda her iki devlet yıkılır her üç devlet birleşir.

Öyküden yola çıkarak, yapılan çizimde öğrencinin Miryokefalon savaşından etkilenerek sahte ricat taktiğini andıran bir plana başvurduğu söylenebilir. Bu durum, Egan’ın (1978) felsefi düzey olarak adlandırdığı ve ileri yaşlarda geliştiğine inandığı genelleme yapma becerisinin ve Fines’in (2002) düş gücü yaklaşımından hareketle bilgiden yola çıkarak mantıksal düşünmeyi de içeren yaratıcı düşünmenin devreye girdiği şekilde yorumlanabilir.

Miryokefalon savaşı anlatılırken öğrenciler Uhud savaşı ile bağlantı kurmuşlardır. Bundan yola çıkarak öğrencilere “Uhud savaşı ile Miryokefalon savaşı arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan iki tanesi aşağıda verilmiştir.

Öğrenci A:

Uhud savaşı; Hz. Muhammet’in din karşıtı kişilerle savaşı. Haçlı Seferinde; Hristiyanların birleşerek kutsal yerleri, Müslümanlardan kurtarmak amacıyla yaptıkları savaştır.

Öğrenci B:

Miryokefalon Savaşı ile Uhu[d] Savaşı’nı karşılaştırsak iki savaş aynı yöntemi izlemiştir. [Öğrenci B tarafından Uhud’da komutanın sözünü dinlemeyen okçuların yerlerini terk etmeleri ve düşmanı takip ederek yenilmeleri, Miryokefalon’da ise Bizanslıların az sayıdaki Türk birliğinin peşinden giderek savaşı kaybetmeleri benzer durumlar gibi düşünülerek genelleme yapılmıştır. Çocuğun aynı yöntemin izlenmesinden kastettiği genelleme “Kaçan düşman birliği kovalanırsa takip eden birlik yenilir” şeklindedir.]

Bu çalışmada kullanılan öykü, romantik düzeye yönelik birçok öge içerdiğinden öğrencilerin yanıtlarının çoğu bu düzeyde gerçekleşmiştir. Buna rağmen öğrenci A ve B’nin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere araştırmada, öğrencilerin bir kısmı Uhud ve Miryokefalon savaşları arasında bağlantı kurma gereksinimi duymuşlardır. Onların Uhud ve Miryokefalon savaşları arasında karşılaştırma yaparak ulaştıkları genellemeler ve yukarıdaki çizimin altında yer alan açıklamalar, öğrencilerin Egan’ın felsefi düzey, Fines’in da süregelen düş gücü olarak tanımladıkları tarihsel anlamalara, Egan’ın iddiasının aksine, çok daha erken bir yaşta ulaşabileceklerini göstermektedir.

Video Kayıtları

Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi tarihsel anlama açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tarihsel anlamalarına yönelik analizler yazılı ifadelerde benimsenen yaklaşıma göre yapılmıştır. Öykü aracılığıyla öğrenciler öyküde geçen kişiliklerle özdeşim kurma ve empati yapma fırsatı elde ederler. Aşağıda yer alan ilk diyalog öyküde

geçen bir kişilikle bir öğrencinin kurduğu özdeşimle ilgilidir.

- Öğretmen : Peki anlaşmazlık çıkınca Süleyman Şah kime başvuruyor?
- Öğrenciler :Melikşah'a [Öğretmen tekrarlar Melikşah'a başvuruyor]
- Öğretmen : Peki Melikşah ne yapıyor?
- Öğrenciler : Porsuk adında bir komutanı gönderiyor.
- Öğretmen :Peki Porsuk'la kim çarpışıyor?
- Öğrenciler : Mansur.
- Öğretmen : Peki sonuç noluyo?
- Öğrenciler : Porsuk Mahsur'u öldürüyor.
- Öğretmen :Evet Mansur gitti mi? [Öğretmen tahtadaki Mansur yazısının üzerine çarpı işareti çizer.]
- Bir öğrenci :Hayır gitmedi. [Öğrenci Mansur ile aynı adı taşımaktaydı.]
- Öğretmen : Mansur öldü mü? [Öğretmen güler.]
- Bir öğrenci: Hayır ölmedi.
- Öğretmen :Öl... tamam bizim Mansur'umuz öldü [Öğretmen güler.]
- Öğretmen :Şimdi o zaman Porsuk kazandı. Porsuk kazanınca kim kazanmış oldu?
- Öğrenciler : Süleyman Şah.

Sınıfta Mansur adında bir öğrenci vardı. Öğretmen-öğrenci arasındaki bu diyalogdan da anlaşılacağı üzere tarihsel kişilik olarak öyküde yer alan Mansur ile özdeşim kurma yoluna gitti. Mansur ile Porsuk'un mücadelesinin anlatıldığı kısımda öğrencilerden bir kısmı Mansur diğer bir kısmı ise Porsuk taraftarı olmayı tercih ettiler. Mansur adında bir öğrencinin sınıfta bulunması özel bir durumdan kaynaklanan bir özdeşim kurma etkinliği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öyküde yer alan Süleyman Şah-Tutuş mücadelesinde de özdeşim kurmayı denemeleri aynı zamanda Egan'ın tanımladığı romantik düzeyin varlığına işaret etmektedir. Romantik düzeyde öğrenciler bu etkinlik sayesinde tarihte kullanılan ötekilik

kavramı ile karşılaşarak geçmişte yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya, paylaşmaya ve onlarla kişisel bağlar kurmaya başlarlar.

Özdeşimden farklı olarak empati yapma sürecinde birey duyarlılık gösterdiği tarihsel kişiliğin duygu ve düşüncelerini tarihsel bağlam kapsamında anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Yorumlamanın içine tarihsel duyarlılıkla birlikte süregelen düş gücünde yer alan süreçler de devreye girer. Bu yüzden öğrenciler etkinliğin içinde "Ben olsaydım şöyle yapardım" gibi ifadeleri sık sık kullanırlar. Aşağıdaki örnek diyalog öğrencinin öykü etkinliğindeki bir olaydan yola çıkarak empati yapmasıyla ilgilidir.

[Öğretmen Miryokefalon'da Türklerin nasıl bir savaş taktiği uyguladığını açıkladıktan ve savaş aletlerinin neler olduğunu sıraladıktan sonra Miryokefalon Savaşı için öğrencilerin kendi taktiklerinin olup olmadığını sorar.]

- Öğretmen :Eğer Türkler sahte geri çekilme taktiğini kullanmasalardı nasıl bir taktik kullanacaklardı? Şimdi Rah...[erkek öğrenci] gösterecek.
- Öğrenci :Elimizde oklar yani ateşli şeylerle oklar vardı. İyi nişancı okçular vardı. Buralarda okçular vardı. Buralarda okçular olsaydı.
- Öğretmen : Hıh... Oralarda vardı zaten.
- Öğrenci : Var okçular var.
- Öğrenciler : Zil çaldı.
- Öğretmen : Gelince devam edelim.
- ...
- Öğrenci :Şimdi eğer ben... Ben buraya koymam. Ben koymazdım. Burda Bizanslılar olduğuna göre burada da Türkler vardı. Türkler böyle kaçtıktan sonra buradaki ordular böyle geldi.
- Başka öğrenci :Ama Türkler kaçtığında Bizanslılar da ilerlemiyor mu Rah...?
- Öğrenci :İşte ben de onu söyledim. Ben bunları [az sayıdaki Türk birliği] yani nasıl söyledim... Ölüme yollardım. Çünkü bunlar ölünce mutlaka onlar [Bizanslılar] savaşı kazandıklarını söyler. Ondan sonra kılıçlarını yere atçaklardı.

Ondan sonra buradaki [dağın
iki tarafındaki Türk birlikleri]
Türkler de gelip buradakileri
[Bizanslıları] kılıcsız
kalkansız öldürecekti.

Miryokefalon savaşında Türklerin Bizanslılar karşısında "sahte ricat" taktiğini kullanarak başarı elde etmesi, öykünün anlatımı sırasında öğrencilerin oldukça dikkatini çekmiştir. Sadece çocukların değil yetişkinlerin bile geçmişte yapılan savaşlara ilgi göstermesi belki de tarihçilerin müşterilerine tarihi, savaşların tarihi olarak sunmalarının en önemli nedenlerinden biridir.

Yukarıdaki diyalogda öğrenci özdeşim kurma ve empati yapmanın ötesinde yaratıcı düşüncüyü içeren süregelen düş gücünü kullanmaktadır. Öğrenci tarihsel koşullara bağlı kalarak, Miryokefalon savaşını yeniden yapılandırma yoluna gitmiştir. Bu diyalogda Fines'in tanımladığı ve tarihsel anlama için gerekli olan bilgi, deneyim, empati ve mantıksal düşünme süreçleri de devreye girmektedir. Öğrencinin kazandığı bilgi ve tarihsel malzeme (öykü gibi) ile uğraşırken elde ettiği deneyim, onun empati yaparak (kendisini II. Kılıç Aslan'ın yerine koymak gibi) mantıksal olarak kabul edilebilir yorumlarla desteklenen kurgular yapmasına imkan sağlar. Egan'ın tarihsel anlama evreleri açısından değerlendirildiğinde ise romantik ve felsefi evrelerin dışında bir kurgulamanın varlığından söz edilebilir. Bu kurgulama mitsel evrenin ikili zıtlıkları ile de açıklanamaz. Bu durum için en uygun açıklama öğrencinin özgün bir olay yapılandırması içine girdiği ve sorgulama yoluyla genelleme yapma eğiliminden sıyrılıp ironik düzeye geçişin işaretlerini verdiği şeklinde olabilir. Nitekim, öğrencilerin sahte ricat stratejisinin Türklerin katıldığı her savaşta işe yarayabileceği şeklindeki bir genellemeye itibar etmeyerek farklı taktikler geliştirme ihtiyacı duymaları, onların bu sorgulamayı yapmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, genel olarak çocukluğa özgü soyut düşüncenin tarih öğretimi söz konusu olduğunda harekete geçirilebileceğini göstermektedir. Bulgular araştırmanın alanyazın kısmında ele alınan tarihsel anlama düzeyleri ile ilgili önemli ipuçları taşımaktadır. Alanyazındaki bilgilerle bulguların karşılaştırılmasına dair tartışmaya sonuç ve öneriler kısmında yer verilecektir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, soyut bir çalışma alanı olan tarihin, geleneksel pedagojik anlayışın aksine somutlaştırılmadan çalışılabileceği düşüncesinden yola çıkılarak öykülerin tarih

öğretiminde nasıl kullanılabileceği sorusuna cevap aramak üzere tasarlandı. Araştırmacılar tarafından bu çalışma için hazırlanan öykü, ilerlemeci anlayışın somut düzey olarak kabul ettiği ilköğretim öğrencilerinin oldukça üstünde kabul edilebilecek zor ve karmaşık metinlerden oluşmaktaydı. Böylece öğrencilere meydan okumaları için öğrenme ortamı sağlandı. Öyküdeki olay, kişi ve olgulardan yola çıkarak öğrencilerle resim yapma ve savaş planları geliştirme, açık ve kapalı uçlu soruları yanıtlama, empati yapma ve özdeşim kurma gibi etkinliklere yer verildi. Bu etkinlikler yoluyla geçmiş, öğrencinin zihninde imajlara dönüşerek, onun bir tarihçi gibi maziye yeniden yapılandırmasına ve bu yapılandırmanın diğer öğrencilerin geçmiş yapılandırmasından az ya da çok farklılıklar gösterdiğine dair bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, öyküden soyut semboller aracılığıyla gelen mesajların zihinde imgeye dönüştükten sonra somut olarak aktarılması şeklinde yorumlanmıştır. İlerlemeci anlayışın pedagojik jargonunda yer alan öğrencilere ders materyallerinin (resim, fotoğraf, CD, ders kitabı vb.) kullanımı vasıtasıyla öğrenme ortamları hazırlama iddiasının aksine, onlara bu somut materyaller olmaksızın yaratıcı düşüncelerini harekete geçirecekleri ve zihinsel efor sarf edecekleri bir öyküyü dinleme fırsatı verilmiştir. Yani tarihsel konu doğasına uygun olarak soyut bir biçimde aktarılmış, bu aktarımın öğrenciler tarafından söz konusu etkinlikler yoluyla tarihsel yorum ve kurgular (yazı ve resim) olarak somutlaştırılması sağlanmıştır. Fakat bu somutlaştırmanın öğrenmenin pekiştirilmesi anlamında değil, öğrenilen şeylerin özgün bir ürün ortaya koyma ve bu ürünün başkalarıyla paylaşılması ihtiyacından doğduğu düşünülebilir. Bu paylaşımlar, öğretmene öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerden hareketle onların tarihsel anlama düzeyleri ve algıları ile ilgili tespitler yapmasını yani dönüt almasını sağlar. Burada ortaya konulan iddia öğrenmenin döngüsel bir şekilde üç boyutlu bir süreçte gerçekleştiği düşüncesidir. Bunlardan bir tanesi öğrencinin zihinsel etkinliklerini kapsayan bireysel boyuttur. Bu boyutta öğrenci öğretmen tarafından aktarılanları zihninde yeniden yapılandırmaktadır. İkinci boyutta bu zihinsel yapılandırmayla birlikte grup ya da sınıfla etkileşim içinde daha da gelişerek ortaya konan ürünlerin paylaşımı söz konusudur. Bu ürünler başlangıçtaki zihinsel kurgulamadan farklı olarak bireyler arası karşılıklı etkileşimin de katkısıyla üst düzey anlamaların yansıması biçiminde karşımıza çıkabilir. Üçüncüsü öğretmenin hem birey hem de grup ya da sınıfla girdiği sürekli etkileşimin sürece dayalı geri bildirim (dönüt) boyutudur. Öğretmen öyküyü

aktarmaya başladığı andan itibaren sorular sorarak öğrenci cevaplarını onaylama, kısmen kabul etme veya tepki vermeme yoluyla geri bildirimler yapar. Bu geri bildirimler sürece yayılmıştır. Bunların arasında işleniş süresince açıklama, öğrenci cevaplarını yorumlama ve düzeltme, yeniden ifade etme, fikirleri organize etme ve öğrencilerin sorularını yanıtlama, öğrencilerin ürünleri hakkında yorum yapma gibi aktivitelere yer verilir. Dolayısıyla yukarıda zikredilen üç boyut öğrenmede döngüsel ya da dönüşümsel bir şekilde yer alır.

Piaget'nin bilişsel gelişimi evrelere ayırmasından sonra, Hallam (1967) gibi bazı tarih öğretimi araştırmacılarının tarihin ancak 15-16 yaşından itibaren çalışılabileceğine dair iddiaları tarihin öğretim programlarındaki yerini tartışılır hale getirmişti. Soyut bir alan olan tarihin daha küçük yaşlarda ancak somutlaştırılarak öğretilabileceği söylemi ilerlemeci paradigmanın sloganik ifadeleriyle de örtüşmekteydi. Dolayısıyla tarih dersinde öğrencilerin tarihin konularından çok tarihimsi şeyleri öğrenebilecekleri düşüncesi yaygın bir şekilde kabul görmeye başladı. 1960'ların ikinci yarısı ile birlikte Vygotsky'nin Sovyet dünyası dışında da tanınmaya başlanması ile birlikte Piaget'nin bilişsel evrelerinin geçerliliği sorgulanmaya başlandı. Bu sorgulama öğrenmenin sadece deneyim ve keşfetme ile sınırlandırılmayacağını ve öğretmene öğrenmenin mimarı rolünün tekrar verilmesi gerektiğini göstermesi açısından önem arz etmekteydi. Bundan hareketle bazı tarih öğretimi araştırmacıları öğrencilerin soyut bir çalışma alanı olarak tarihin erken yaşlardan itibaren öğretilabileceğini düşünmeye başladılar (bkz. Watts, 1972).

Öğrenme üzerine geliştirilen kuramlar öğrenmeyi mekanik düzeye indirgeyerek sınıflandırma ve formüller oluşturma çabasına dönüştürmüştür. Aynı zamanda, öğrenmenin bireysel olarak gerçekleştiği, paradoksal bir şekilde bu sınıflamaların içinde zikredilmiştir. Öğrenmeyi keşfetmede teknolojik gelişmelerle bağlantı kurma gereksinimi (bilgisayarların çalışma prensipleri vb. gibi) pragmatik pedagojik kaygılarla onu somutlaştırarak ya da somut olarak anlama çabaları olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrenmede soyutun önceliğine şimdiye kadar yeterince önem verilmemiş, öğrencilerde soyut düşüncüyü harekete geçirecek yöntem ve tekniklere (aktarım, sınıfa öğretim vb.) "eskiye rağbet olsa" düşüncesiyle ilerlemeci, yapılandırmacı vb. yaklaşımlardan dolayı öğretim uygulamalarında pek yer verilmemesi gerekliliği gibi bir anlayış doğmuştur.

Bu çalışma, tarih öğretimi bağlamında soyutun önceliğini araştırma gündemine

taşımaktadır. Yapılan aksiyon araştırmada, çocukluğa özgü soyut düşüncenin öyküler vasıtasıyla harekete geçirilebileceği ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Bunlar:

- Tarihsel anlama düzeylerinin yaşla bağlantılı olmaksızın öyküler ya da tarihsel metinler yoluyla geliştirilebileceği;
- Dinleme, okuma, açıklama vb. sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin tarihsel yorum yapma becerilerine katkıda bulunabileceği;
- Öğrencilerin süregelen düş güçlerini ortaya çıkaran meydan okuma ortamlarının sağlanabileceği;
- Tarih konularında etkili öğretimin yollarından birinin de, öğrencilerin tarihçiler gibi kurgular yaptıklarında gerçekleşebileceği;
- Öğrencilerin karmaşık ve zor metinler üzerinde çalışmaları sağlanarak onların dil gelişimine katkıda bulunulabileceği ve var olan soyut düşünme düzeylerinin geliştirebileceği;
- Öğretmenlerin ve/veya öğrencilerin tarihsel öyküler yazma ve okuma etkinlikleri vasıtasıyla tarih derslerinin veya konularının içeriğine katkıda bulunabileceği şeklindedir.

KAYNAKÇA:

1. Blyth, J. (1989). *History in Primary Schools*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.
2. Capita, L., H. Cooper and I. Mogos (2000). "History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian Perspectives". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 1 (1), 14-8.
3. Chomsky, N. (2002). *Dil ve Zihin*. Çev. A. Kocaman. Ankara: Ayraç.
4. Cox, K. and P. Hughes (1998). "History and Children's Fiction". *History and English in the Primary School: Exploiting the Links*. Ed. P. Hoodless. London: Routledge.
5. Cooper, H. (1995). *The Teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum*. London: David Fulton.

6. Department for Education (1995) *History in the National Curriculum* (England). London: HMSO.
7. Dilek, D. (2001). "İlköğretimde Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılan Tekniklere Göre Öğretmen Tipleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2 (1), 323-336.
8. Dilek, D. (2002a). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem-A.
9. Dilek, D. (2002b). "Sosyal Bilimler Öğretiminde Öğrencilerin Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim (Dursun Dilek) Tekniği" *Tarih Öğretimi ve Yeni Yaklaşımlar Ulusal Sempozyumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (10-12 Ekim 2002).
10. Egan, K. (1988). *Teaching as Storytelling: An Alternative Approach to Teaching and the Curriculum*. London: Routledge.
11. Egan, K. (1978). "Teaching the Varieties of History". *Teaching History* 21, 20-3.
12. Fines, J. (2002). "Imagination in History Teaching". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 2 (2), 63-8.
13. Hallam, R. N. (1967). "Logical Thinking in History". *Educational Review* 3 (19), 183-203.
14. Hayek, F. A. (1969). "The Primacy of the Abstract". in A. Koestler and J. R. Smythies (eds) *Beyond Reductionism*. New York: Macmillan.
15. Hayes, D. (1996). *Foundations of Primary Teaching*. London: David Fulton.
16. Hoodless, P. (1998). "Children's Awareness of Time in Story and Historical Fiction". *History and English in the Primary School: Exploiting the Links*. Ed. P. Hoodless. London: Routledge.
17. Knight, P. (1993). *Primary Geography Primary History*. London: David Fulton.
18. Lee, P. J. (1991). Historical Knowledge and the National Curriculum. in R. Aldrich (ed.) *History in the National Curriculum*. London: Institute of Education. University of London and Kogan Page.
19. Lee, P. J. (1996). "Children Making Sense of History". *Education 3 to 13*, March, 13-9.
20. Öztürk, C. ve D. Dilek (2002). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları". *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ed. C. Öztürk ve D. Dilek. Ankara: Pegem-A.
21. Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve Dil*. Çev. S. Koray. İstanbul: Kuram.
22. Watts, D. J. (1972). *The Learning of History*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.