

# Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz

*Dursun DİLEK\**

## Öz

Bu çalışma, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme süreçlerinde imgelem becerilerini nasıl işe koştuklarını ve bu yolla geçmiş nasıl kurguladıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda İstanbul ili Kadıköy ilçesi sınırları içerisinde bulunan bir ilköğretim okulunda, sosyal bilgiler dersi tarih konuları kapsamında bir sergi/müze ziyareti gerçekleştirilmiş; sonrasında öğrencilerden tarihsel kaynakları kullanarak imgelemlerinde oluşan geçmiş kurgularını resmetmeleri istenmiştir. Ortaya konulan elli dokuz ürün/illüstrasyondan dokuzu, “amaçlı örnekleme” yöntemine göre örneklem olarak seçilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemi kapsamında yer alan doküman incelemesi/analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. Bu analiz sonucunda, bazı anakronik bulgulara ulaşılsa da öğrencilerin geniş ölçüde tarihsel kaynakları kullanarak geçmiş tarihsel bağlama uygun biçimde kurgulama becerisi gösterebildikleri, tarihsel kaynakların öğrencilerin tarihsel imgelem süreçlerini disipline etmede işlevsel olduğu, öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerini imgeleme ve düşünsel süreçlerde işe koşabildikleri bulgulanmıştır. Tarihsel kaynaklarla iletişime girerek tarihsel düşünme süreçleriyle meşgul olan öğrencilerin karşılaşılabilecekleri güçlükleri aşmanın ve bu doğrultuda kazandırılacak becerilerin sağlıklı bir pedagojik zemine oturtulmasının öğretmenin destekleyici bir rol üstlenmesi ile mümkün olabileceği ileri sürülmüştür.

## Anahtar Kelimeler

İlköğretim Öğrencileri, Tarihsel Düşünme, Tarihsel İmgelem, Geçmiş Kurgusu.

\* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü, Tarih Eğitimi Ana-bilim Dalı Öğretim Üyesi.

**Doç. Dr. Dursun DİLEK**

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,  
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı,  
Göztepe / İstanbul  
Elektronik Posta: dursundilek@marmara.edu.tr

**Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler**

- Cooper, H. ve **Dilek, D.** Nichol, J. (Ed.) (2009, January). *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(1).
- Safran, M. ve **Dilek, D.** (Ed.) (2008). *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Cooper, H. ve **Dilek, D.** (2007, Mayıs). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim öğrencilerinin tarihsel sorulama süreçleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Empatik, eleştirel ve yaratıcı düşünme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 681-725.
- Dilek, D.** (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Cooper, H., & **Dilek, D.** (2004, July). Children's thinking in history: Analysis of a history lesson taught to 11 year olds at İhsan Sungu School in Istanbul. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-7.
- Dilek, D.**, & Yapıcı, G. (2005, July). The use of stories in the teaching of history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(2), 2-12.
- Dilek, D.** (2001). İlköğretimde tarih konularının öğretiminde kullanılan tekniklere göre öğretmen tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 323-336.

# Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik<sup>1</sup> Bir Analiz

*Dursun DİLEK*

## **Tarihsel İmgelem ve Tarihsel Öğrenme İçin Taşıdığı Anlam**

1970'lerden itibaren yapılan tarih öğretimi tartışmalarının getirdiği, tarih öğretiminin tarihsel sorgulama yöntemlerini ve süreçlerini anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi yönündeki radikal öneri (Thompson 1984'ten aktaran Yapıcı, 2006, s. 26), günümüzde yaygın kabul gören ve uygulama zemini bulan bir tarih öğretimi yaklaşımı hâline gelmiştir. Böylece okullardaki tarih çalışması, geçmişteki olayları oldukları gibi öğrenme amacının ötesine geçerek, geçmiş hakkındaki bilginin nasıl elde edilebileceği üzerinde odaklanmıştır (Yapıcı, 2006, s. 26). Yöntemsel tarih becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğine işaret eden bu anlayışa göre tarihsel bilginin, tarih yaparak (*doing history*) -disiplinin ya da tarihinin tarihsel bilgiyi oluşturma araçlarını kullanarak- daha başarılı bir şekilde gelişeceği; böylece tarih yapmanın, öğrenmekle aynı anlama geleceği kabul edilir (Peck, 2005; Yapıcı, 2006, s. 22-3). Böyle bir öğrenme süreci, pedagojik düzlemde öğrencilere geçmişi -yeniden-kurma becerisinin kazandırılmasının akademik alandan yararlanılması ile gerçekleşebileceğine işaret eder (Nichol, 2004, s. 21; Stradling, 2003, s. viii). Böyle bir tarih öğretimi yaklaşımı ise kaçınılmaz şekilde, tarihsel kaynaklarla çalışma, tarihsel sorgulama ve tarihsel düşünme becerilerine gereksinim duyar ve geçmişi, bir tarihçi gibi yeniden kurma edimi, ta-

---

1 Kavram, "bir konunun resim ya da başka görsel temsillerle ortaya konulması; bir konuyu ortaya koyan veya bir konuyla ilgili resimler ya da diğer temsiller hakkında inceleme" (Mitchell, 2005, s. 1) anlamında kullanılmıştır.

rihsel düşünme/anlama/ingilem süreçlerinin deneyimlenmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Nichol ve Dean (1997, s. 112)'e göre "tarih yapma" yaratıcı bir sanattır ve imgeleme dayalı yeniden kurmayı (*imaginative reconstruction*) gerektirir. Yeniden kurma kavramı, geçmişteki insanların karşılaştıkları durumları ve problemleriyle nasıl başa çıktıklarını anlama ile ilintilidir ve hem birincil materyaller/kaynaklar hem de tarihçilerin yorumlarını içeren tarihsel kaynaklar üzerinde temellenir.

Stanford (1994, s. 119-20), geçmişini yeniden kurma üzerine yapılan bir araştırmada, bir grup gönüllünün on iki ay boyunca Demir Çağı şartlarında yaşamayı kabul etme deneyimlerine değinir. Buna göre, gönüllüler aslına uygun kulübeler, işlenmemiş kumaşlardan elbiseler yaptılar, toprağı sürdürdüler, hayvan beslediler ve tüm bu etkinlikleri yalnızca, kendilerine sağlanan, iki bin yıl önce güneybatı İngiltere'de elde edilmiş kaynaklara dayanarak gerçekleştirdiler. Onlar ve arkeolog destekleyicileri (*archaeologist sponsors*) bu deneyimden çok şey öğrendiler. Gösterdikleri bütün çabalar, geçmişin tam olarak yeniden kurulmasını sağlamadı. Fiziksel yaşam olarak atalarına benzeyebildiler, ancak zihinsel dünyalarını yeniden kurmada aynı başarıyı gösteremediler. Yirminci yüzyılın bu genç kadınları ve erkekleri öncellerinin bildikleri birçok şeyi gözden kaçırdılar ve zihinlerini yaşadıkları dönemin modern düşünce/tutumlarından -özellikle doğal dünya, din, cinsiyetler arası ilişkiler konularında- soyutlamakta yetersiz kaldılar.

Bu ilginç deneyim, geçmişin ve geçmişteki insan düşünce/niyetlerinin yaşandığı şekilde aynen yeniden kurulmasının mümkün olmadığını kanıtlaması bakımından anlamlıdır. Dahası bu deneyim, geçmişin ontolojik doğası ve epistemolojik kırılmalıklar nedeniyle geçmişte yaşamış insanların, düşünce/niyet ve yaşam yollarını ilgili dönemin ruhuna ve tarihsel bağlamına uygun şekilde anlayabilme sorunsalını gündeme taşır. Geçmişteki insanı anlayabilmek için geçmişteki eylemi tekrarlayanın yeterli olmadığı -ve elbette geçmişe ait yaşantıların tümünün deneyimlenmesinin de söz konusu olamayacağı- dikkate alındığında geçmişin ve onun öznelinin bilgisinin ancak, zihinsel bir platformda temellenen düşünsel süreçler yoluyla elde edilebileceği çıkarsanabilir. Geçmiş, bıraktığı izlerden yola çıkarak ve yöntemsel süreçler sonunda tarihçiler tarafından farklı şekillerde yorumlanır/kurgulanır. Nitekim "[g]eçmiş, olup bitmiştir ve edimsel olaylar olarak değil; ancak örneğin kitap, makale, belge vs. gibi son derece farklı yayınlar aracılığıyla tarihçiler tarafından geri getirilebilir" (Jenkins, 1997, s. 19). Bütün bu deneyim ve

görüşler, geçmişi anlamada ve kurmada tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemine işaret etmesi bakımından anlamlıdır.

Tarih felsefesi ve yazımı alanındaki bu nosyonlar, pedagojik düzlemde tarih öğretimi yaklaşımına da yansımıştır.

Bağlantılı olarak Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, s. 47-51) yer alan eleştirel düşünme becerilerinden, “[b]ir kanıt kullanma ya da referansa dayanma”, “[f]arklı bakış açılarını açıklama”, “[ç]ıkarımda bulunma”; yaratıcı düşünme becerilerinden “[i]mgeleme” ve empati becerilerinden olan “[d]önemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama” tarihsel düşünme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir.

Söz konusu program kılavuzunda (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, s. 61-2), çıkarım yapma ile ilgili olarak; “[t]arihte çıkarım yapılabilecek veriler sınırsızdır. Öğrenciler başlı başına bir olgudan yola çıkarak çıkarım yapabilecekleri gibi, bir genellemeden, bir karardan ya da değerlendirmeden yola çıkarak da bir çıkarımda bulunabilirler. Öğrenciler ham verilerden, kanıtlardan ya da örneklerden de çıkarım yapma konusunda yararlanabilirler.” ifadelerine yer verilmiştir. Buna ek olarak, çıkarım yapmanın eleştirel düşünme becerileri kapsamında yer alan “derinliğine soruşturma”nın bir parçası olduğu da vurgulanmıştır. Ayrıca (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, s. 69-71), tarihsel empati kavramının açıklamasına da yer ayrılmış ve bu becerinin tarihsel öğrenme sürecinde nasıl işe koşulabileceği üzerinde durulmuştur. “Tarih yeniden canlandırılması aşaması için, becerileri öne çıkaran yeni tarih akımının aktif öğrenme uygulamalarının uygun olacağı” ile ilgili olarak, “yaratıcı yazma, tarihî mekân gezileri, yaratıcı drama, resim çalışmaları, proje çalışmaları gibi etkinlikler” (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, s. 70) önerilmiştir.

“Tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı, somut şeylerin içselleştirilmesinden çok, sözlü ve kitabi öğrenme ve kanıtın sorgulanması gibi bir takım süreçleri düş gücü [imgelem] ve yaratıcılık gibi bir takım yeteneklerle birlikte içerir.” (Dilek, 2007, s. 59). Nitekim tarih yapma, tarihçinin, geçmişin izlerini (tarihsel malzeme/kanıtlar) eleştirel bir yaklaşımla sorgulayarak ve mantıksal düşünme süreçlerini işe koşarak bir çalışma/ürün ortaya koyma sürecidir. Ancak, tarihçinin malzemesi olan kanıt genellikle eksiktir. Bu nedenle tarihçiler bir anlatıda

kanıtın eksik olduğu durumlarda, Elton'un "boşlukları doldurma" olarak adlandırdığı etkinliği gerçekleştirilebilir için imgelemlerini kullanmaya gereksinim duyarlar (Cooper, 2007, s. 13). Bu yolla geçmişin anlatısı bütünlüklü bir yapıda kurgulanarak sunulur. Collingwood 1970'lerden itibaren -başta İngiltere olmak üzere- tarih öğretimi anlayışının değişmesinde önemli rol oynamıştır (Nichol ve Dean, 1997, s. 68). Boşlukların imgeleme etkinliğiyle doldurulmasının geçmişin resmini oluşturmada oynadığı rolü, Collingwood (1996, s. 284-5) şu örnekle açıklar:

"[Y]etkelerimiz bize Caesar'ın bir gün Roma'da, daha sonraki bir gün Gaul'de olduğunu anlatırlar; bir yerden bir başka yere yolculuğuna ilişkin hiçbir şey anlatmazlar ama, biz bunu tam bir iç rahatlığıyla araya sokuştururuz [ekleriz].

Bu sokuşturma işinin, iki önemli özelliği vardır. İlk kesinlikle keyfi ya da salt düşsel değildir: zorunludur, ya da Kant'ın diliyle *a priori*'dir. Caesar'ın yapıp ettiklerinin anlatılarını, yolda karşılaştığı kişilerin adları ve onlara söylediği şeyler gibi ayrıntılarla doldurursak, kurma keyfi olur: gerçekte bir tarihsel romancının yaptığı türden kurma olur. Ama kurmacamız kanıtla zorunlu kılınmamış hiçbir şey içermiyorsa, bu, onsuz hiçbir tarihin olamayacağı türden meşru bir tarihsel kurmaca olur.

[İkinci olarak] böyle çıkarsanan şey özünde imgelemiş bir şeydir. Denizde uzaklara bakıp bir gemi algılasak, beş dakika sonra bir daha bakar onu farklı bir yerde algılasak, bakmadığımız zaman geminin ara yerlerde bulunmuş olduğunu imgelemek zorunda hissederiz kendimizi. Bu tarihsel düşünmeye de bir örnektir; Ceasar'ın birbirini izleyen bu zamanlarda, bu farklı yerlerde olduğu bize anlatıldığında, kendimizi onun Roma'dan Gaul'e yolculuk etmiş olduğunu imgelemek zorunda hissetmemiz de başka türlü olmaz."

Collingwood (1996, s. 285) bu şekilde işleyen zihinsel süreci "*a priori* imgeleme" olarak adlandırır. Zira bu noktada -örnekten de açıkça anlaşıldığı gibi- tarihsel belge/anlatılardaki boşluklar, eldeki verilerden hareketle yapılan mantıksal çıkarsamalarla doldurulmaktadır. Ona göre tarihsel imgeleme edimini düşsel bir imgeleme ediminden ayıran ve geçmişin kurgusunu keyfi olmaktan çıkararak da -tarihsel kanıtlardan hareketle- *a priori* ilkeselliğe göre işleyen bu zihinsel süreçtir.

Ona göre, tarihsel imgelem gerçekten olmuş ya da gerçekten düşünülmüş olanlarla ilişkili resimleri, fikirleri ve kavramları yeniden kurar. Bir tarihçinin geçmişi yapılandırırken imgelemine sınırlandıran -ya da disipline eden- en temel iki özelliğin; tarihçinin etkinliğini gerçekten yaşanmış bir zaman ve mekân bağlamında oluşturma ve anlatısını kaynaklardan topladığı kanıtlara dayandırma zorunluluğu olduğunu ileri

sürer (Lemisko, 2004). Benzer şekilde Nichol ve Dean (1997, s. 68) de imgeleme dayanan yeniden yaratma (*imaginative recreation*) kaynaklar üzerinde temellenmediği takdirde, dizginlenmemiş bir heves ve hayal dünyasına gireceğimiz görüşündedirler. Lee (1984, s. 86)'ye göre de bir disiplin olarak tarihin amacı bilgi üretmektir: Tarihsel bilgi belli ilkelere göre işe koşulan kanıttan elde edilir. Eğer bu doğruysa o zaman tarihsel imgelem, genel olarak imgelemden her ne seçerse tarihte kanıtın kurucu rolünü tanımak zorundadır. Tarihsel imgelemin merkezde olduğu durumlarda bu sonucu (genel olarak imgelem) bir şekilde kanıtla bağlanmalıdır ve böylece tarihte imgelem edebiyat, resim ya da müzikteki yaratıcılıktan farklı bir nitelik taşır. Bu, salt düşsel olanın (hayal ürünü) tarihte bir rol oynayamayacağı anlamına gelir.

Collingwood (1996, s. 292)'a göre, tarihsel kanıtın değerlendirilmesinin ölçütü, kanıtla doğru bilgiyle yaklaşımdır. Buna göre, tarihsel bilgi arttıkça kanıtı tanıma ve onu değerlendirme becerisinin artması da beklenen bir sonuçtur. Bu görüş, tarih öğretimi bağlamında da “bilgi olarak tarih” ile “yöntem olarak tarih”e yönelik kazanım/uygulamaların dengede olması gerektiğini ileri sürmeyi olanaklı kılar.

Nesneler geçmişteki insanlara ulaşmada güçlü ve somut bir anlam taşır. Onları yapan, sahip olan ve kullanan insanların düşünceleri, çağrışımları ve mesajları ile ait oldukları çevre hakkında fikir verirler (Fines ve Nichol, 1997, s. 146). Lee (1984, s. 89) empatinin, anlamının ve imgelemin karmaşık yollarla tarih ile ilintili olduğunu belirtirken; Graff da “tarihsel anlamının tarihsel imgelemin teşvik edilmesiyle ilerleyebileceğini öne sürerek resim, fotoğraf, belgeseller, tarihsel filmler gibi görsel materyallerin tarihsel imgelemin beslenmesinde önemli rol oynadığını” dile getirir (Graff 1999'dan aktaran Yapıcı, 2006, s. 45). Graff'ın da vurguladığı gibi görsel kanıt niteliği taşıyan tarihsel nesnelerin tarih öğretiminde önemli bir yeri vardır. Tarih öğretiminde ve öğreniminde de öğretmenin, ölüme ve yaşama dair gerçek meselelerle ilgilenmelerini sağlayarak geçmişte öğrencilerin zihninde canlandırma yeteneği merkezi bir önem taşır. Bunu hem tarihçinin hem de tarihsel karakterlerin perspektifinden yapabilirler. Öğrencinin “tarih yapması” imgeleme dayalı yeniden kurmaya işaret eder. Görsel materyaller anlamayı geliştirmede en güçlü araçlardan biridir ve daha da önemlisi görme yeteneği olan tüm çocuklar resimlere kendi düzeylerine uygun şekilde ilgi gösterir ve resimlerin görsel mesajını kendi oluşturdukları imajlara çevirebilirler. Resimler bir gerçekliği imgelemeyi sağlayabilir; geçmişin fiziksel olarak neye benze-

diğine yönelik olarak bir resmi zihinde şekillendirme yeteneği kazandırabilirler (Nichol ve Dean, 1997, s. 67, 71).

Görsellerle çalışma, Bruner'in tasarladığı üç öğrenme karakteristiğinden biri olan "ikonik (*iconic*) öğrenmeye" (dünyayı resimler, haritalar, planlar vb. görseller ile kavramak) karşılık gelir. Diğer iki model, "yaparak (*enactive*) öğrenme" (yaparak/deneyimleyerek anlama) ve "sembolik (*sembo-lic*) öğrenme"dir (fikirlerin, kavramların ve bilgilerin dil aracılığıyla temsili) ve Bruner bu üç yolun da etkili bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunur (Harnett, 1998, s. 70). Öğrenciler öğretmenin de yardımıyla bir şeyi bu farklı yollardan deneyimleyebilir ve böylece anlamalarını geliştirebilirler. Öğretmenin görevi, yazılı bir açıklamayı/yorumu o sahneyi gösteren bir resme çevirme (*translate*) ya da resmin anlamını derinlemesine tartışma örneğinde olduğu gibi, bilgiyi bir yapıdan bir başka yapıya dönüştürmedir (*transform*). Derslerin entegre doğası nedeniyle bir dizi yaklaşımı kapsayan stratejiler ile öğrenciler farklı zamanlarda bir ya da iki modele uygun şekilde çalışabilirler. Böylece, -söz gelimi- bir Grek çömleğini yeniden oluşturma (*recreating*) ve onu kilden yapma etkinliğinde öğrencilerin, kendi çömlek desenlerini çizmeleri ve çömleği dekore etmeleri "ikonik"; çömleği yaparken Grek çömlekçisi rolünü üstlenmeleri "yaparak öğrenme" modeline uygundur ve çömlek yapma yoluyla görsel imajı fiziksel bir gerçekliğe dönüştürerek hem ikonik hem de yaparak öğrenmeye uygun çalışıyor olabilirler (Nichol ve Dean, 1997, s. 71). Rogers (1984, s. 155) Bruner'in önerdiği bu üç modelin de birbiriyle sıkı bağlantılar içerdiğini; dolayısıyla bunların birbirinden bağımsız edimler olduğu sanısına kapılmamak gerektiğini vurgular.

Dilek'e (2007, s. 82) göre, "[t]arihsel öğrenmede imgelemine kullanmak, öğrenciye yaratıcı düşüncesini nasıl kontrol edeceğini göstermekle mümkündür." Bu yargı tarihsel düşünme süreçlerinde "disipline edilmiş imgelem" kavramına işaret eder -ki bu kavram, öğrencilerin tarih disiplini tarafından kabul edilebilir ürünler vermesi bakımından önem taşır. Bu ise geniş ölçüde, tarihsel imgelemin tarihsel bağlama ve gerçekliğe uygun olarak işe koşulması ve geçmişi, geçmişin şartlarında düşünme becerisi olan tarihsel duyarlılık kavramı ile sıkı bağlar içerir. Nitekim Graff (1999, s. 151), tarihsel bağlam ile tarihsel imgelemi tarihsel düşünmeye ve anlamaya doğrudan katkıda bulunan beceriler arasında en önemlileri olarak değerlendirir; tarihsel bağlam çalışmasının tarihsel imgelemi disipline etmenin önemli bir yolu olduğunu ileri sürer.

Tarih öğretiminde yaratıcı düşünme, tarihsel düşünmenin yapı taşlarından biri olarak görülebilir ve kanıt temelli öğrenmede kaynakların/kanıtın sorgulanması gibi, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi de önem kazanmaktadır. Tarihsel kaynakları sorgulamayı gerektiren söz konusu becerilerin etkileşimsel bir nitelik taşıdığını Yapıcı (2006, s. 44-5) şu satırlarda dile getirir:

“Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin, öğrencilere tarihsel malzemenin verilerek onları bir tarihçi gibi çalıştırma ya da bu malzemeyi kullanarak bilgiyi yapılandırma ve bilgiye ulaşma etkinlikleriyle geliştirilebileceği düşünülebilir. Bu faaliyetlerin birbirlerini etkileyen ve geliştiren döngüsel bir özellik gösterdiklerini söylemek olasıdır: öğrencinin tarihsel malzemeyle (görseller, metinler, eski eşyalar vb) girdiği etkileşim ile kazandığı deneyim onun düşünsel becerilerini geliştirecek; bu becerileri geliştikçe tarihsel bilgiyi yapılandırma daha başarılı bir performans gösterecektir.”

Watts ise tarihte tümdengelimli/çıkarımsal düşünme ile imgeleme dayalı düşünme arasında bir etkileşim olduğuna dikkat çeker (Watts 1972'den aktaran Cooper, 1996, s. 109). Bütün bu görüşler Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın öngördüğü tarih öğretimi yaklaşımı doğrultusunda, tarihsel düşünme süreçleri ve bu kapsamda mantıksal düşünme ile disipline edilmiş imgeleme becerilerinin kazandırılması önem kazanmaktadır.

### Tarihsel İmgeleme Süreçleri

Fines (2002) tarihsel anlamada düş gücü/imgelem süreçlerini, durağan (*static*) ve süregelen (*dynamic*) düş gücü olmak üzere ikiye ayırır. İlk evre, geçmişin bir bölümünü -olduğu gibi- görme ve resmetmeyi içeren başlangıç aşamasıdır ve Fines bunu durağan imgelem olarak adlandırır. Bu aşama öğrencinin gördüğü imgeleri tanımlamasıyla [söz gelimi, “insanlar çalışıyor”] sınırlıdır. Süregelen imgelem ise açıklamada, yorumlamada, değerlendirmede, anlamada ve eylemde yeniden kurma ile ilintilidir. Süregelen imgelem kapsamına giren ikinci adım, öğrencinin yaptığı tanımlamayı referanslara dayandırarak açıkladığı (örneğin ...-e benziyor, ...gibi görünüyor) daha geniş bir alandır. Bu aşamada bilgi ve deneyim devreye girer. Üçüncü adım daha geniştir ve referanslarla tanımlama/betimleme aşamasından karar verme/net ifadeler kullanma aşamasına geçilir. Bu aşama güvensizliği geride bırakmayı gerektirdiği için imgelem sürecinde önemli bir yeri vardır. Onu kullanmaya çalıştığımızda bir görüntüye dönüşen metaforun sabitleyici bir anlamı vardır ve çalışma alanına tüm kişiliğimiz ve inançlarımızla girmemizi gerektirir. Bu noktada söz gelimi

“Karıncı gibi çalışıyorlardı.” betimlemesinin [ikinci adım] ötesinde bu insanların ağrıyan kaslarını algılamayı içeren empatik bir süreç [üçüncü adım] girilir. Son evre ise kelimelerin ve tümcelerin peşine düşüldüğü sembol aşamasıdır ve bu aşamada tarihçi olguları kendince düzenler ve yorumlar. Bu izlekten yola çıkarak Fines (2002, s. 64-7), tarihsel öğrenme sürecinde durağan imgelemin resim; süregelen imgelemin açıklamalar ürettiğini ileri sürer. Özetle durağan imgelem “aslına yakın imgeler üretirken”; süregelen imgelem bilgi, deneyim, empati ve mantıksal düşünme süreçlerini ve “yaratıcı düşünmeyi işe koşarak tarihsel gerçekliği yeniden kurgulama yoluna gitmektedir” (Dilek ve Yapıcı, 2005, s. 18).

Tarihsel imgelemin unsurlarından biri olan tarihsel empati konusunda görüş ortaya atan düşünürlerden biri de Dilthey'dir. Bu noktada Dilthey'in, empati yoluyla elde ettiği sonuçların tarihçiyi nesnel geçerliliğe ulaştırabileceği ve geçmişin, tarihçinin “kendi tarihsel konumunun etkilerinden bağımsız” olarak yaşandığı şekilde -aynen- yeniden kurulabileceğini öngören argümana yakın duruşuna yöneltilen eleştirileri (Wachterhauser, 2002, s. 224-5) saklı tutarak empati konusundaki bazı görüşlerinden yararlanılacaktır.

Dilthey (1999, s. 35-6), tin bilimlerinin merkezine yerleştirdiği anlama edimini “bir yeniden üretim” süreci olarak değerlendirir. Bu ise iç deneyim kavramı ile bağlantılıdır. “Kişiye özel durumların yaşantısı” olan iç deneyim, diğerlerinin “hal ve tavırlarından onların yaşantılarını yeniden kendimizde üretme”ye işaret eder. Diğerlerini anlama, böylece analogik çıkarım ve transpozisyon [kendini bir başkasının yerine koyma] edimleriyle mümkün olabilir. Dilthey (1999, s.36) analogik çıkarımı şöyle açıklar:

“Herşeyden önce biz, bir diğer kişinin, bir yabancı halin anlaşılmasını bir analogik çıkarımla sağlayabiliriz. Bu çıkarım, *dışsal/fiziksel* olandan *benzerlik* yoluyla *içsel* olana giden bir çıkarımdır. Burada kendi yaşantımızdaki içselin *dışsal/fiziksel* dışavurumunun bir benzerini başkasında gözler, bu *dışsal/fiziksel* dışavurumdan o başkasının içselliğine, onun yaşantılarına benzetme yoluyla geçerez.”

Bununla birlikte Dilthey (1999, s. 36-7)'a göre, anlamanın sınırlarını oluşturan yeniden üretme ve yeniden kurma süreci, yalnızca analogik çıkarım gibi mantıksal işlemlerle değil; başkalarının “içinde buldukları halleri kendimizin içinde bulunduğu hallerimiz gibi hissedebilmemiz[1]e, *empatiy[1]e*, başkalarının sevinçlerine ve kederlerine ortak olabilmemiz[1]e” de doğrudan ilişkilidir. Dahası Dilthey (1999, s. 37-9), “insanı ve tin-

sel yaşamı” anlamada empatinin “refleksif/analitik” süreçlerden daha önemli olduğunu ileri sürer.

Dilthey’in bu görüşleri 1970’lerin ortalarından itibaren benimsenen yeni tarih öğretimi yaklaşımı doğrultusunda, tarihsel düşünmenin, mantıksal ve tümdengelimli/çıkarımsal (*deductive*) olduğu kadar, sempati, empati ve imgelemi kullanma gibi becerileri gerektirdiği ve tarihin yaratıcı bir sanat olarak nitelendiği yaklaşımla örtüşür (Nichol, 2003; Yapıcı, 2006). Alan uzmanlarının, sempatinin her zaman mümkün olamayacağından hareketle tarihsel empatinin fiili olarak sempatiyi gerektirmediği görüşü son derece yerinde olmakla birlikte, Dilthey (1999, s. 37-38)’in sempatinin anlamayı kolaylaştırdığı, dolayısıyla empatiye ve “derinlikli açıklama ve yorumlama”ya önemli katkılar yaptığı yolundaki görüşünü de özellikle ilköğretim öğrencileri söz konusu olduğunda görmezden gelmek olası değildir. Zira Egan (1978, 1986)’a göre romantik dönem özellikleri gösteren ilköğretim öğrencileri tarihsel kahramanlarla özdeşleşme ve onların zaferlerini paylaşma eğilimindedirler. Bu ise “destan kahramanları, krallar ve tarihsel kişiler[in], ... kendileriyle en fazla oranda empatik bağ kurmak konusunda bizi kışkırttıkları ...” (Dilthey, 1999, s. 38) düşüncesiyle paraleldir.

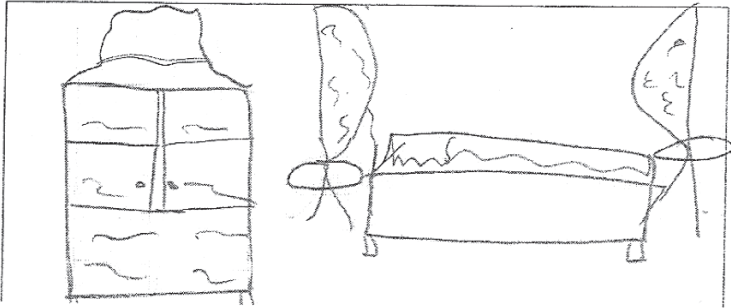
“1997 tarihli History-Social Studies Framework for California Public Schools’ta tarihsel empati şöyle tanımlanmıştır: ‘Or[a]da olma neye benzemektedir duygusu’na sahip olmak ve ‘or[a]da olan insanların gözünden’ görmek” (Dulberg 1998’den aktaran Kıcırcı, 2006, s. 47). Kıcırcı (2006, s. 47) bu açıklamadan yola çıkarak “[b]u süreç içerisinde bireyin düşgücünü, ‘orda olunacak’ ortamı görüntü, ses, zaman, mekân, vs. tüm niteliklerini içerecek şekilde zihinsel anlamda canlandırabilmesinde de kullandığı[nı ve] tarihsel empatinin de, düşgücünün hazırlamış olduğu geçmiş plâtfomu içerisinde bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak ‘onu’ yaşamaya ve anlamaya başlaması olduğu”nu ileri sürer. Kıcırcı (2006, s. 47-9) kendini başkasının yerine koyma olan empati ile olayları geçmişteki insanın bakış açısından görme anlamına gelen perspektif almanın (*taking perspective*) farklı beceriler olduğunu ve bu ikincisinin daha ileri bir aşama olduğu yolundaki argümanı paylaşır.

İmgelem süreçlerinin sınıflandırılmasına yönelik olarak Fines (2002)’in ileri sürdüğüne benzer bir yaklaşım, “[d]aha önceki algıları zihinde canlandırmaktan oluşan *yineleyici imgelem*” ile “temel ya da özgün imge içeriklerini yeni birleşimler şeklinde bir araya getirme faaliyetine karşılık gelen *yaratıcı imgelem*” ayrımlarında da görülebilir. “Yaratıcı imgelem de

yine, zihinde kendi kendine ve kontrolsüzce fantazi oluşturma gücü ve bilim ya da felsefe alanında, bir plana göre, kontrollü bir şekilde gerçekleşen imgeleme yetisi olarak ikiye ayrılır.” (Reber 1985’ten aktaran Cevizci, 2000, s. 503). Bu tanımlardan ilki olan “yineleyici imgelem” durağan; ikincisi olan “yaratıcı imgelem” ise süreğen düş gücü ile örtüşür niteliktedir. Yaratıcı imgelem kapsamında yer alan “bir plana göre, kontrollü gerçekleşen imgeleme yetisi” ise tarih öğretimi literatüründeki “disipline edilmiş imgelem” kavramının karşılığı olarak düşünülebilir.

Yineleyici/durağan imgeleme örnek teşkil edecek bir öğrenci ürününü Kaya (2008)’nın çalışmasında bulmak mümkündür. Kaya (2008, s. 73-74), sanal müze gezisi etkinliği sonrasında öğrencilerden “izledikleri içerisinden kendilerini en çok etkileyen nesnenin resimlerini yapmaları”nı istemiştir. Bir kız öğrenci tarafından çizilen resim aşağıya alınmıştır.

2) Müzede sizi en çok etkileyen eserin resmini çiziniz.



Bu resim incelendiğinde, öğrencinin çalışmasının gözlemlendiği nesnelere aklında kalanları olduğu gibi kâğıda aktarma; eş deyişle “[d]aha önceki algıları zihinde canlandırma” ile sınırlı olduğu görülebilir.

Birincil ve ikincil tarihsel kaynakları kullanarak geçmişe ait imgeler oluşturma çalışmasının bir başka bir örneği Yapıcı (2006)’nın çalışmasında görülebilir. Buna göre, Yıldırım Beyazıt’ın Ankara Savaşı’nda esir edilme sürecini konu alan -ikincil- bir tarih anlatısı ile Yıldırım Beyazıt’ı gösteren bir minyatürü de kapsayan bir dizi kaynağın sunulduğu bir ders sürecinde, öğrencilerden savaşı betimleyen resimler/illüstrasyonlar çizmeleri istenmiştir. Bu çalışmada elde edilen ve bir kız öğrenci tarafından oluşturulan ürün (Yapıcı, 2006, s. 186) aşağıya alınmıştır.



**Öğrenci Ürünü**



**Yıldırım Bayezit'i gösteren bir minyatür.**

Yapıcı, bu ürünün, tarihsel kaynaklardan/kanıtlardan ve tarihsel bilgiden yola çıkılarak tasarlanması bakımından dikkate değer olduğu; “[b]ununla birlikte öğrencinin çalışmasının, katı bir yeniden kurma çizgisinde yer aldığı noktada tarihsel gerçeklikten uzaklaştığı ve bağlamdan koptuğu” görüşündedir. Ona göre, bu uzaklaşma/kopuş, “Beyazıt’ın elindeki çiçekle, tarihsel bağlama uygun bir yorum getirmeden bir başka deyişle süregelen imgelemi harekete geçirmeden kafese yerleştirilmiş olmasından kaynaklanmaktadır.” Yapıcı (2006, s. 187), ürünün tarih disiplininin kabul edebileceği, sağlıklı bir geçmiş kurgusu olarak tasarlanmasının koşullarını şöyle açıklar:

“Bu noktada öğrencinin, Beyazıt’ı çizerken onun fiziksel özelliklerini minyatürdeki görüntüden alması ancak kafesteki duruşunu savaşta esir edilmiş bir kişinin içinde bulunacağı koşulların neliğini sorgulayarak/hayal ederek buna uyabilecek bir görünümde vermesi halinde tarihsel bağlama uygun ve tarih disiplini tarafından daha kabul edilebilir bir ürün ve düşünsel edim gerçekleştirilebileceği öne sürülebilir.”

Bu cümlelerde dile getirilen savaşta esir edilmiş bir insanın içinde bulunacağı koşulları anlamak, çıkarımsal olduğu kadar empatik ve imgeleme dayalı bir süreçtir. Zira Lee (1984, s. 91)’ye göre tarihteki eylemleri anlamak -başarı olarak- empatiyi öngörür, çünkü bir eylemi -tarihsel- öznenin amaçları, niyetleri ve içinde bulunduğu duruma dair kendi görüşüne uygun olarak görmeyi gerektirir. Empati olmaksızın eyleme yönelik tarihsel anlamının varlığından söz etmek mümkün değildir.

Bu görüşler ve yukarıdaki örnek, bir taraftan tarihsel düşünme süreçle-

rinin yapılandırılmasında tarihsel kaynakların oynadığı rolü gösterirken; diğer taraftan bu kaynakların kullanılmasının tek başına yeterli olmadığı ve tarihsel düşünme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için -Vygotsky'nin öne sürdüğü gibi- öğretmenin ya da öğrencinin akranlarının desteğine gereksinim duyulduğunu (Dilek, 2007) kanıtlaması bakımından anlamlıdır.

Yaratıcı/süreğen imgelemin kullanımına yönelik öğrenci ürünlerinden örnekler ise bu çalışmanın bulgular bölümünde incelenebilir.

Fielding (2005) tarihsel kurguyu ilginç, imgeleme dayalı ve etkili öğrenme teknikleri arasında gösterir ve öğretmenlere öğrencileri kurgusal ürünler oluşturmada bilgi kaynağı olarak birincil kaynakları kullanmaya teşvik etmeyi önerir. Tüm bu görüşler ve bilgiler doğrultusunda, "tarih öğretiminde etkili öğretimin yollarından birinin, öğrencilerin tarihçiler gibi kurgular yaptıklarında gerçekleşeceği" (Dilek ve Yapıcı, 2005, s. 18) ileri sürülebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tarih üniteleri kapsamında oluşturdukları görsel ürünlerin analiz edilmesi yoluyla onların tarihsel düşünme/anlama sürecinde -tarihsel- imgelem becerilerini nasıl işe koştuklarını ve bu bağlamda geçmişin kurgusunu nasıl oluşturduklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İkonik aşama, hem imajlardan çalışmak hem de bilgiyi sembolik ve deneysel yaşantılardan resimlere çevirmek anlamına gelir. Bu ise bir dokümandan elde edilen durumun görsel olarak yeniden kurulmasını gerektirir (Nichol ve Dean, 1997, s. 71). Bu çalışma -çoğu görsel nitelikte- tarihsel kanıtlardan/kaynaklardan yola çıkarak geçmiş imgesinin öğrenci zihninde nasıl oluşturulduğu ve resmedildiği gibi spesifik bir amaç üzerinde odaklanmıştır.

Tanımlanan amaca uygun olarak çalışmanın alt amaçları;

- Öğrencilerin tarihsel olayların eksik yönlerini düş gücü/imgeleme tamamlama becerilerini,
- Geçmiş tarihsel gerçeklik ve tarihsel bağlama uygun olarak kurgulama becerilerini,
- Görsel tarihsel kaynakların öğrencilerin imgelem becerileri ve tarihsel düşünme süreçlerini şekillendirmedeki rolünü,
- Öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinin tarihsel düşünme ve imgelem becerilerine etkisini tespit etme olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın, sosyal bilgiler öğretim programlarında oluşturmacı/yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, öğrencilerin tarih derslerinde deneyimledikleri bilişsel süreçleri anlamaya ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik gittikçe artan bir ilgiyle yürütülen çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda doküman incelemesi/analizi tekniğine uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu teknik, “film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler”in analizinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187-89). Bu araştırmanın dokümanlarını altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konuları işlenirken çizdikleri resimler/illüstrasyonlar oluşturmaktadır. Doküman incelemesi tekniği, öğrencilerin geçmiş kurgularını, tarihsel düşünme -zihinsel- süreçlerini, tarihsel malzemeyle girdikleri iletişim sürecinde yaşadıkları deneyimleri keşfetmeyi sağlamada en uygun teknik olabileceği düşünüldükten sonra tercih edilmiştir. Buna ilaveten, etkinlik sürecinde ve araştırma sürecinde kullanılan veri kaynaklarını oluşturan öğrenciler hakkında bilgi almak amacıyla uygulama öğretmeniyle yüz yüze ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde ise yorumsamacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım “bağlama duyarlı olan, ötekilerin dünyayı görme biçimlerinin içine giren ve insan davranışlarına dair yasaya benzer kuramları test etmekten çok empatik bir anlayışı sağlamakla ilgilenen toplumsal araştırma tekniklerinin temelidir” (Neuman, 2007, s. 140). Dilthey (1999, s. 38)’a göre de “[a]çıklama ve yorumlama, insanın tüm psikik ve zihinsel donanımıyla gerçekleştirdiği bir yeniden anlamadır.” Benzer şekilde araştırmacı, veri kaynaklarını analiz sürecinde; dolaylı olarak bu ürünlerin yaratıcı öznelere olan öğrencilerle ikonografik düzlemde zihinler arası iletişim kurarak verileri empatik bir perspektiften değerlendirmiştir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda öğrencilerin tarihsel düşünme edimleri, tarih pedagojisine uygun olarak, empatik perspektiflerden ve aşırı yorum yapma yanılığına düşmekten mümkün olduğunca kaçınılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

## Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri İstanbul ili Kadıköy ilçesi sınırları içerisinde yer alan bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencilerinin Sakıp Sabancı Müzesi'nde 2007 yılında gerçekleştirilen "Cengiz Han ve Mirasçıları" konulu sergiyi ziyaretleri sonrasında öğretmenleri tarafından yapılması istenen çalışmalar yoluyla toplanmıştır.<sup>2</sup> Öğretmenin verdiği bilgiye göre, sergi gezisinden önce "İpek Yolunda Türkler" ünitesi kapsamında, Orta Asya ile ilgili bir harita çalışması, üç ders saati belgesel (Cengiz Han'ın Liderlik Sırları) analizi, soru-cevap ve tartışma etkinlikleri yapılmıştır. Sergiye giderken öğrenilenler üzerinde konuşulmuş, sergi gezisi sürecinde öğrencilere çalışma kâğıtları verilerek gezide nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark etmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler aynı gün, sergi bitiminden sonra okula gelmişler ve onlardan sergide edindikleri bilgiler ve gördükleri tarihsel nesnelere doğrultusunda çalışma kâğıdındaki etkinlikleri yapmaları beklenmiştir. Çalışma kâğıdında yer alan etkinliklerden birinde, sergide de görülen tarihsel nesnelere bazılarının fotoğraflarına yer verilmiş ve öğrencilerden bu görselleri kullanarak o dönemde yaşamış bir askerin illüstrasyonunu çizmeleri istenmiştir.

Söz konusu etkinlikten elde edilen elli dokuz öğrenci çizimi/illüstrasyondan, araştırmanın amaçları doğrultusunda ve "amaçlı örneklem" türüne göre seçilen dokuz çizim/illüstrasyon, bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Genellikle nitel araştırmalarda tercih edilen bu örneklem türü "belirli bir amaçla veya odaklanılan konuyla ilgili olarak, örneklemin önceden düşünülüp belirlenmesi" anlamına gelir (Punch, 2005, s. 183). Amaçlı örneklem "zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 107). Bu çalışma da tarihsel imgelem becerileri ve buna içkin olguların/süreçlerin keşfedilmesini amaçladığından, "İşlem" başlıklı bölümde araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler örneklemin seçiminde de belirleyici olmuştur. Bu paralelde, tarihsel düşünme/imgeleme süreçlerinin başarıyla gerçekleştiği, bu süreçlerde bazı eksiklik ya da sorunların

2 Araştırmanın öğretim uygulamasını yürüten FMV Erenköy Işık Okulları Sosyal Bilgiler Öğretmeni Kezban Kıcır'a bu süreçteki özverili çalışmaları ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

olduğu ve bu süreçlerin başarıyla gerçekleştirilemediği çalışmalardan örnekler seçilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği açısından doküman incelemesinin önemli aşamalarından biri, “araştırmacı[nın], ulaştığı dokümanların özgün olup olmadığını kontrol etme[s]idir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 195). Bu doğrultuda sözü edilen etkinlik, sınıf ortamında ve dersi yürüten öğretmen denetiminde gerçekleştirilerek veri kaynaklarının güvenilirliği sağlanmıştır. Buna ilaveten uygulama öğretmeniyle etkinliğin ve uygulama sürecinin detayları hakkında bilgi almak üzere yüz yüze görüşülerek, yapılan görüşmenin video kaydı alınmış ve araştırma sürecinde bu kayıt çözümlenerek elde edilen veriler ilgili yerlerde kullanılmıştır. Nitekim dokümanların “görüşme, gözlem gibi başka veri toplama yöntemleriyle birlikte” kullanılması, bu süreçlerde elde edilen verilerin karşılaştırılması yoluyla araştırmayı “daha geçerli ve güvenilir hale getir”ecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 196).

Araştırmacı tarafından ulaşılan bulgular, uygulamayı yapan öğretmen tarafından incelenmiş ve bu bölümün yapılandırılmasında onun görüşleri de dikkate alınmıştır. Öğrencilerini her yönüyle tanıyan ve uygulama sürecine son derece hâkim olan öğretmenin görüşlerine başvurulması, verilerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecinde olası yanlış ve aşırı yorumlamaların önüne geçilmesini sağlayarak araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini arttırmada önemli rol oynamıştır. Zira “[n]itel araştırmacılar [için], geçerlik temel ilkesi [...], doğruluğa (yani yanlış ya da çarpıtılmış anlatımlardan kaçınmaya) bağlıdır” (Neuman, 2007, s. 288).

## İşlem

Dokümanlardan elde edilen veriler, doküman incelemesi tekniğine uygun olarak, analize konu olan verilerden örneklem seçilmiş, analiz kategorileri geliştirilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 197-98) ve veriler yorumamacı yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler çalışmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıdaki analiz kategorileri dikkate alınarak çözümlenmiştir.<sup>3</sup>

3 Verilerin analizi sürecine değerli fikirleriyle katkıda bulunan Araştırma Görevlisi Gülçin Yapıcı'ya teşekkür ederim.

**Tarihsel imgelem becerilerini işe koşma:** Bu kategori, tarihsel malzeme/anlatıdaki boşlukları doldurma ve geçmişî kurgulama sürecinde imgelem becerilerinin nasıl işe koşulduğunu analiz etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda Collingwood'un tarihsel imgelem kuramı ile Fines (2002)'in tarihsel öğrenme sürecinde duran imgelemin resim; süreğen imgelemin açıklamalar ürettiği yolundaki kuramından yararlanılmıştır. Bununla birlikte Fines, yaptığı bu aşamalı açıklamanın daha ziyade imgelem sürecini analiz etme amacını taşıdığını öte yandan düşünme ediminin çizelge gibi bir düzenlemeyle basite indirgenemeyecek kadar karmaşık bir süreç olduğunu da belirtir. Nitekim düşünsel süreçlerde salt imgeleme ait deneyimlerden söz edilemeyeceği gibi; mantığa ait zihinsel edimler ve imgeleme ait zihinsel edimler gibi kesin ayrımların yapıldığı sınıflandırmalara gitmenin de mümkün olamayacağı görüşündedir. Tarihsel düşünme; tarihsel olgular, bu olgular ile uğraşırken insan davranışları hakkında edinilen deneyimler, düzenleme ve çıkarsama becerileri ile imgelem gibi bir dizi unsurun bileşiminden oluşur. Her nerede olursa olsun, olguların, deneyimlerin ve becerilerin kullanımına bakıldığında, bu unsurların yalnız birbiriyle değil; bir şekilde imgeleme de bağlantılı oldukları görülür (Fines, 2002, s. 64-7). Nitel özellikteki araştırmanın, veri analizi sürecinde, aşırı ya da zorlama yorum gibi yanılığın önüne geçebilmek adına Fines'in öne sürdüğü bu yaklaşım benimsenmiş; dolayısıyla bu kuram verilerin izin verdiği ölçüde bir analiz kriteri olarak dikkate alınmıştır.

**Tarihsel bağlama uygunluk ve anakronizm:** Bir geçmiş kurgusunun tarih disiplini tarafından kabul edilebilir olması için tarihsel bağlama uygun olması gerektiği yargısı dikkate alınarak veriler, bağlama uygunluk ve bağlamdan kopuk olma (anakronizm) özelliklerine göre değerlendirilmiştir.

**Tarihsel kaynakların/kanıtların kullanımı:** Bu kategori öğrencilerin ürünlerini oluştururken tarihsel kaynaklardan/kanıtlardan yararlanma durumları ve bu kaynakların öğrencilerin geçmişî kurgulama/tarihsel düşünme süreçleri üzerindeki etkisinin niteliğini analiz etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu yolla tarihsel imgelem becerilerinin disipline edilmesinde kaynakların oynadığı rolün tespit edilmesi hedeflenmiştir.

**Tarihsel imgeleme sürecinde ön bilgilerin ve deneyimlerin rolü:** Tarihsel düşünme/imgelem, öğrencilerin yalnız iletişime girdikleri ta-

rihsel malzemeden edindikleri bilgiler ve deneyimler ile değil; sahip oldukları ön bilgilerden ve deneyimlerden de beslenir. Analiz sürecinde ön bilgilerin ve deneyimlerin düşünme ve imgelem sürecini biçimlendirmeye sağladığı katkılar da dikkate alınmıştır.

Bu kategorilere göre analiz edilen veriler ilgili alanyazın ve benzer bazı araştırma verileriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

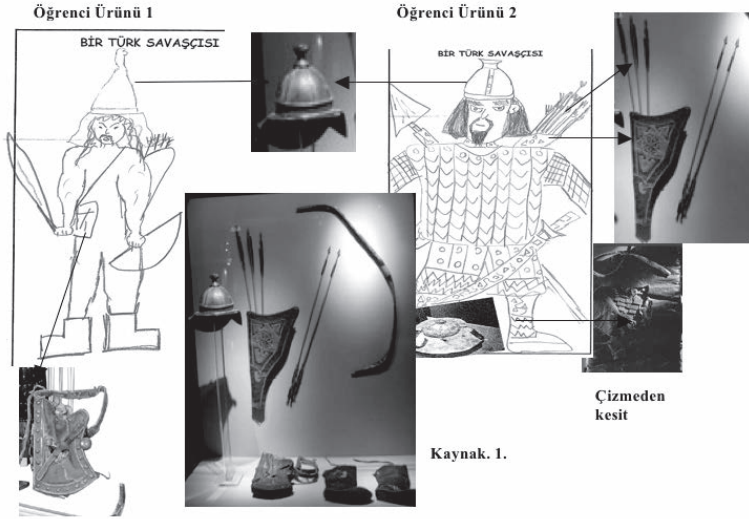
Bu paralelde, Cooper ve Ditchburn (2008, s. 46-7)'ün araştırmalarında kullandıkları analiz kategorilerinden yararlanılmış ve bu çalışmanın verilerini sağlayan öğrenci ürünleri üç düzey olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, söz konusu analiz kategorilerinin içeriklerinin (imgelem becerilerinin kullanımı, tarihsel bağlama uygun olma, kanıta dayalı olma ve ön bilgileri ve deneyimleri kullanma) -görece- başarılı bir şekilde gerçekleştiği ve tarihsel gerçekliğe uygun olarak kurgulanan ürünler **Düzye 1**; bu analiz kategorilerinin öngördüğü becerilerin eksik ya da sorunlu (imgelemin keyfi kullanımı, anakronik unsurlar, kanıt kullanımında yetersizlikler, tarihsel gerçeklikten kopmalar) olduğu ürünler **Düzye 2** ve geçmiş imgesinin tarihsel gerçekliğin uzağına (anakronik unsurlar, kanıttan bağımsız imgeleme edimi, ön bilgilerden ve deneyimlerden yararlanmama) düştüğü ürünler **Düzye 3** olarak kodlanmıştır. Buna göre altı ürün Düzye 1; iki ürün Düzye 2 ve bir ürün Düzye 3 kategorisinde analiz edilmiştir.

## Bulgular

Müze gezisi sonrasında dersin öğretmeni tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarında “Sergide Moğol savaş aletlerini inceledin. Bu bilgilerden yola çıkarak İpek Yolu’nda eski Türk devletlerinden bir askerin görünümünü çiziniz.” yönergesi eşliğinde öğrencilerin yararlanması için bazı tarihsel nesnelere sergide çekilmiş fotoğraflarına (Kaynak. 1. ve Kaynak. 2.) ve çizim için boş bir çerçeveye yer verilmiştir.

### Düzye 1

Bu doğrultuda bir kız (**Öğrenci Ürünü 1**) ve bir erkek öğrenci (**Öğrenci Ürünü 2**) tarafından oluşturulan illüstrasyonlardan iki tanesi, çalışma kâğıdında verilen görsel kaynaklar ve bunlardan alınan kesitlerle birlikte aşağıda sunulmuştur.



Öğrenci ürünleri incelendiğinde her iki öğrencinin de fotoğrafı verilen miğferi, kurguladıkları tarihsel aktörün başında resmettikleri görülmektedir. Bununla birlikte ikinci öğrenci (**Öğrenci Ürünü 2**) miğfere süslemeler eklemiştir. İkinci öğrencinin resminde dikkat çeken bir başka veri askerin üzerindeki zırh ve sırtındaki kargıdır. Verilen görseller arasında zırh ve kargı yer almamakla birlikte, öğrencilerin gezdiği sergide zırhlar da sergilenen tarihsel nesnelere arasındadır. Öğrenci bu deneyiminden (kanıttan) yararlanmış ve/veya savaşta askerlerin zırh giydiği yönünde bir ön bilgiden hareket etmiş olabilir. Müzede örgü ve ipek zırh örneklerinin sergilendiği düşünülürse öğrencinin kalın, plaka bir zırh tasarlamış olması bu noktada ön bilgilerini kullanmış olabileceği çıkarımını destekler. Yapılan görüşmede öğretmenin, bu öğrencinin savaş içerikli bilgisayar oyunlarına meraklı olduğu yönündeki ifadesi, bu ön bilgilerin kaynaklarından birinin söz konusu oyunlar olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim öğrenciler öğrenme ortamına televizyon programları, belgeseller, aile vb. kanallardan edindikleri tarihsel bilgileri taşırlar (Levstik ve Barton, 2001, s. 25). Öğretmen bu öğrencinin sergiyi büyük bir merakla izlediğini, sergideki savaş malzemelerini/asker kıyafetlerini tek tek incelediğini belirterek sözlerine şöyle devam etmiştir: “zırhın... çizmedeki şeyin... içerdeki metal döşemenin koruma amaçlı olduğunu bildi. ‘Eğer’ dedi... ‘ayağına bir ok atılırsa..., yara almaması gerekiyor’ dedi.” Öğretmen, “Ağır değil mi?” sorusuna öğrencinin, at üzerinde ol-

duğu için savaştının taşımada zorluk çekmeyeceği cevabını verdiğini belirtmiştir. Bu veriler, öğrencinin sergide yer alan -ve yukarıda kesiti verilen- zırlı çizmeyi/tarihsel kanıtı inceleyerek geçmişteki insanın bu eşyayı kullanım amacı ve kullanım yollarına yönelik çıkarımlar yapabildiğini göstermektedir. Öğretmen öğrencinin illüstrasyonundaki çizme imgesinin orta kısmında yer alan bölümün bu metalleri temsil ettiğini vurgulamıştır. Buna göre öğrenci, kendi ürününü oluştururken tarihsel kanıttan elde ettiği bilgiyi kullanmıştır ve böylece ürün imgeleminde tarihsel gerçekliğe uygun bir çizgide yapılandırılmıştır.

Savaşçı imgesinin, güçlü olduğu izlenimi uyandıran iri gövdeli bir yapıda resmedilmiş olması da ayrıca dikkate değerdir. Öğrenci ürünlerinde sadağın içindeki okların da fotoğraftaki aslına uygun olarak titizlikle resmedildiği gözlenmektedir. Zira her iki üründe de sadağın şeklinin ve okların sadaktaki duruş biçiminin orijinal kaynağa tamamen sadık kalarak çizildiği görülmektedir. Özellikle “**Öğrenci Ürünü 1**”de, Kaynak. 1.’de görülen tarihsel nesnelere tamamının (ok, yay, sadak, çizme, miğfer, su matarası) kullanılarak orijinallerine uygun biçimde çizildiği ve savaştının dış görünümünün tarihsel gerçekliğe uygun olabilecek bir görünümde kurgulandığı görülmektedir. Su matarasının da savaştının boynundan çapraz asılmış bir şekilde kurgulanmış olması, öğrencinin bir savaştının bu nesneyi ancak böyle takarak taşımış olabileceğini düşünmüş olduğuna işaret eder. Bu ise öğrencinin mantıksal düşünme sürecine girdiği ve böylece geçmişteki insanın yaşam yolları hakkında çıkarım yaptığını düşündürmektedir. Nitekim öğrenci, su matarasının nasıl taşınmış olabileceği sorununa Dilthey (1996)’ın öne sürdüğü analojik çıkarım yoluyla; eşdeyişle kendi yaşam yolları ile geçmişteki insanın yaşam yolları arasında bir benzerlik ilişkisi kurarak yaklaşmış olabilir. Bu ise tarihsel düşünme süreçlerinin yaratıcı düşünme ile eklemlendiği anlamına gelebilir ki tarih öğretiminde yaratıcı düşünme, kanıt hakkındaki geçerli bir dizi varsayım (bir nesnenin nasıl yapıldığı ve kullanıldığı; o dönem yaşamış insanlar için ne anlama geldiği gibi) geliştirmek için öğrencilerin en iyi nasıl teşvik edilebileceği ile ilgilenir. Guilford’a göre, bir problemi görme yeteneği, fikir üretme ve beklenmedik problemleri çözme (Örneğin bir iğne yapmak için şu nesnelere hangisinden yararlanılabilir? -Turp, balık, ayakkabı, karanfil gibi) yaratıcılığın özelliklerinden bazılarıdır (Guilford 1959’dan aktaran Cooper, 1996, s. 107).

Bu illüstrasyonda (**Öğrenci Ürünü 1**) çizilen kollar, savaştının güçlü olduğuna gönderme yapan bir nitelik taşıyor. Dolayısıyla “güçlü kol” imge-

si, öğrencinin, savaşçıların güçlü bir görünümü olduğu bilgisine sahip olabileceği gibi iletişime girdiği farklı tarihsel malzemelerden edindiği deneyime işaret edebilir ya da geçmişin bu döneminde savaşçıların kılıç, ok gibi savaş araçlarını kullandıkları için özellikle kollarının gelişmiş olduğunu çıkaradığı şeklinde de yorumlanabilir. Her üç durumda da öğrencinin zihninde, savaşçının güçlü bir fiziksel görünüm taşıdığı düşüncesinin varlığını ve bu düşüncenin/bilginin/çıkarımın, geçmişin aktörlerini tasarlarırken ve bu süreçte eksik olan parçaları tamamlarken mantıklı bir biçimde kullanıldığını ileri sürmek olasıdır. Savaşçının uzun saçlı, uzun bıyıklı ve çekik gözlü olarak tasarlanması da tarihsel bağlama uygundur. Bu veri de öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ya da deneyimi geçmişi yeniden yapılandırma sürecinde doğru bir biçimde kullanabildiğini göstermesi bakımından anlamlıdır. Bu veriler değerlendirildiğinde, her iki öğrencinin de verilen tarihsel kaynakları kullanarak, mantıksal düşünme süreçlerini işe koşarak, tarihsel aktörle empati kurma eğilimi göstererek imgelemlerinde tarih disiplini tarafından kabul edilebilir bir ürün/geçmiş kurgusu ortaya koyabildikleri ileri sürülebilir. Bu ürünler, süreğen ya da yaratıcı imgelemin kullanıldığına işaret etmektedir.

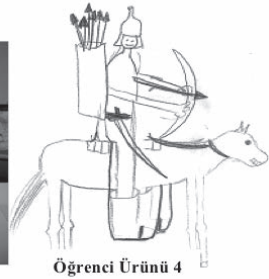
Aşağıda aynı etkinlik kapsamında bir erkek (**Öğrenci Ürünü 3**) ve bir kız öğrenci (**Öğrenci Ürünü 4**) tarafından oluşturulan illüstrasyonlardan iki tanesi aşağıya alınmıştır.



Öğrenci Ürünü 3



Kaynak. 2.



Öğrenci Ürünü 4

Bu iki örnek, çalışma kâğıdında verilerek yararlanılması istenen Kaynak. 1. ve Kaynak. 2.'deki tüm kanıtların (su matarası hariç) kullanılması bakımından önem taşır. Öğrenciler analizi yapılan önceki iki üründen farklı olarak savaşçıları süvari olarak tasarlamışlardır. Bu ürünleri bu noktada analiz edilmeye değer kılan özellik, verilen görsel kaynaklardaki yerin, askerin süvari olarak tasarlanmasını sağlayan bir kanıt ni-

teliğinde değerlendirilmiş olmasıdır. Bir başka ifadeyle süvari imgesi, öğrencilerin eyerin at binerken kullanılan bir araç olduğu ve geçmişte atlı savaşçıların olduğu bilgilerinden hareket ettiklerini düşünmeyi olanaklı kılar. Görsellerde eksik olan at imgesi, bu bilgiler ve kanıttan yola çıkarak öğrencinin imgeleminde tamamlanmıştır. Öğrencinin düşünce dizgesinin “Eyer bir savaşçı kurgulamak için verilen tarihsel nesnelere/görseller arasındadır. - Eyer at binerken kullanılır. - Geçmişte atlı savaşçılar vardır. - Savaşçı at üzerinde kurgulanmalıdır.” biçiminde geliştiğini varsaymak olasıdır ve mantıksal düşünme süreçleri (bilgiyi ve kanıtı kullanarak çıkarım yapma), geçmiş kabul edilebilir bir görünümünde oluşturmayı mümkün kılmıştır. Bu noktada eyerin atı çağrıştırmış olması da olasıdır ki çağrışım, “Watts’a göre, düş gücü, sezgi ve yaratıcılığın bir ögesidir.” (Watts 1972’den aktaran Dilek, 2007, s. 60). Her iki durumda da süregelen/yaratıcı imgelemin işe koşulmuş olduğunu öne sürmek olası görünmektedir.

Bu veri öte yandan Collingwood (1996)’un -Kant’a dayanarak- “algısal imgelem” olarak nitelendirdiği imgeleme edimi ile de anlamlandırılabilir. Nitekim Collingwood (1996, s. 286) algısal imgelemi şöyle açıklar:

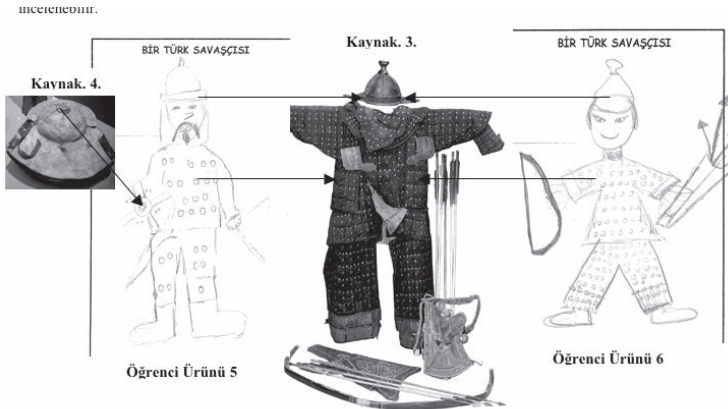
“[A priori imgelemin] [ö]teki tanıdık işlevi, Kant’ın pek iyi çözümlendiği gibi, gerçek olarak algılanmayan olanaklı algı nesnelere bize sunarak, algının verilerini bir araya getirip eklemeler yapan algısal imgelem denebilecek şeydir: bu masanın altı, kapalı bir yumurtanın içi, ayın arka yüzü. Burada da imgelem a priori’dir: biz ancak varolabilen şeyi imgeleyebiliriz. Tarihsel imgelem bunlardan a priori olması bakımından değil, özel işinin geçmişi imgelemek olması bakımından ayrılır: geçmiş, şimdi var olmadığından, olanaklı bir algı nesnesi değildir, ama bu etkinlik sayesinde düşüncemizin bir nesnesi haline gelebilir.”

Bu bağlamda, öğrencilerin şu an için algılanabilir (olanaklı) bir tarihsel nesne olan eyerden yola çıkarak, şu an için algılanabilir -olanaklı- olmayan ve geçmişe ait bir savaşçı ile at figürlerini, algısal imgelem yoluyla geçmiş kurgusuna ekledikleri düşünülebilir.

Savaşçı imgelerinin yüz ifadeleri dikkate alındığında ise iki öğrenci ürününün farklılaştığı gözlenebilmektedir. Buna göre, savaşa giden bir süvari söz konusu olduğunda, Öğrenci Ürünü 4’te kurgulanmış olan mutlu ve masum ifadenin ziyade, **Öğrenci Ürünü 3**’te kurgulanan sert ve kararlı ifadenin, tarihsel bağlam dikkate alındığında daha olası görüldüğü düşünülebilir. Bu veri, **Öğrenci Ürünü 3**’ü kurgulayan öğrencinin tarihsel bilgisini/deneyimini kullandığı ve/veya empatik bir

yaklaşım sergilediği şeklinde yorumlanabilirken; **Öğrenci Ürünü 4**'ü kurgulayan öğrencinin daha öznel bir yaklaşımla kendi duygu dünyasından hareket etmiş olabileceğini düşündürmektedir. **Öğrenci Ürünü 3**, tam olarak bir süvarinin savaş alanına doğru gittiği izlenimi uyandıracak şekilde tasarlanmış görünmektedir. Savaşa giden bir savaşçının duyguları ise büyük olasılıkla kararlılık, kendine güven ya da endişe, korku vb. olmalıdır. Böyle bir çıkarım bilgi kadar empatik bir düşünmeyi de işe koşmayı gerektirmektedir. Bu noktada “amaçları, niyetleri ve içinde bulunduğu duruma dair kendi görüşüne uygun olarak” (Lee, 1984, s. 91) tarihsel bir aktörün perspektifini alan öğrenci, korkan ya da endişelenen bir savaşçı yerine öz güveni yüksek ve kararlı bir savaşçı imgesini tercih etmiştir. Bu yönüyle veri, öğrencinin Egan (1986)'ın öne sürdüğü düşünsel evrelerden biri olan romantik düşünmeye eğilimli olduğunu gösterebilir. Zira bu evrede çocuk, bir kahraman, ulus, kurum ya da fikirle özdeşim kurar; güncel yaşamın tehditlerinin üstesinden gelmek için insani özelliklerden olan güç, cesaret, kahramanlık, güzellik, dâhilik ve diğer bütün erdemler vasıtasıyla aşırılıklarla bağlantı kurar; kahramanların zaferlerini paylaşır. Egan öğrencilerin (9-15 yaş) romantik düşünme eğilimlerinin karşılanmasının onların düşünsel ve benlik gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağı görüşündedir. Bütün bu veriler dikkate alındığında, **Öğrenci Ürünü 3**'ü tasarlayan öğrencinin geçmişi kurgulamada oldukça başarılı bir tarihsel düşünme süreci deneyimlemiş olduğu ileri sürülebilir.

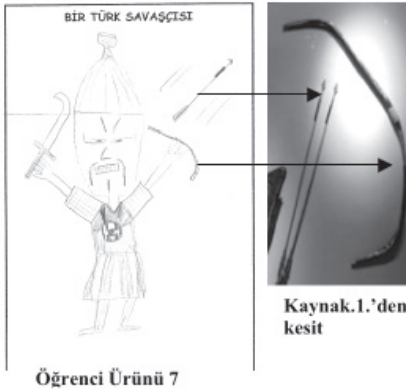
Aşağıda bir erkek (**Öğrenci Ürünü 5**) ve bir kız öğrencinin (**Öğrenci Ürünü 6**) oluşturduğu illüstrasyonlar incelenebilir.



Bu ürünlerin her ikisi de öğrencilerin asker/savaşçı imgesini oluştururken çalışma kâğıdında yer verilmeyen ancak sergide gördükleri bir tarihsel eşya olan ipek zırhı (Kaynak.3.) da kullandıklarını göstermektedir. İllüstrasyonlarda (özellikle **Öğrenci Ürünü 5**'te) resmedilen diğer unsurlar da (miğfer, yay, ok, sadak, kılıç, çizme) kaynakların kullanıldığını kanıtlamaktadır. Öğrenciler -bundan önceki dört üründe de görüldüğü gibi-, eksik olan yay imgesini önceki bilgilerinden yola çıkarak tamamlamışlardır. Zira kaynak fotoğrafta da görüldüğü gibi yayın kiriş parçası eksiktir.

Bu ürünlerde dikkati çeken bir başka veri, tarihsel nesne olan şapka (Kaynak. 4.) ile **Öğrenci Ürünü 5**'te çizilmiş olan kalkanın üzerinde yer alan küçük motifli kabartmanın aynı oluşudur. Bu veriden hareketle, **Öğrenci Ürünü 5**'te tasarlanan kalkanın, çalışma kâğıdında verilen bu şapka görüntüsünden yola çıkarak kurgulandığı düşünülebilir. Bu durumda, öğrencinin bu imgeyi kalkan olarak düşünmüş olması kuvvetle muhtemeldir. Ancak burada ilgi çekici olan, öğrencinin kalkan resmini, -bu imgeden hareket etmiş olmakla birlikte- bu imgeye bağlı kalarak değil; tarihsel gerçekliğe uygun bir görünümde tasarlamış olmasıdır. Bu veri, onun bu noktada karşılaşmış olduğu bir güçlüğü, mantıksal düşünme süreçleri ve kalkan ile ilgili ön bilgilerine dayanarak aşabildiğini göstermesi bakımından önem taşır.

## Düzyey 2



Bir erkek öğrenci tarafından tasarlanan illüstrasyon (**Öğrenci Ürünü 7**) aşağıda incelenebilir.

Bu öğrenci ürünü, bazı yönlerden verilen kaynaklardan hareket edildiğini gösterirken; bazı yönleriyle de tarihsel bağlamdan kopmuş bir imgeleme işaret edecek veriler içermektedir. Buna göre savaşçının miğferi, ok ve yay kaynaklarının kullanıldığını gösteren verilerdir.

Öğrenci, savaşçının yüz ifadesini ve özelliklerini yine tarihsel gerçekliğe uygun olabilecek bir görünümde kurgulamıştır.

Nitekim savaşçının acımasız, korkusuz ya da öfkeli olduğu izlenimini uyandıran yüz ifadesi, savaş kavramıyla örtüşebilecek bir kurgudur. Öğrencinin savaşçının bir elinde resmettiği yayın hemen üzerine orijinaliy- le tamamen aynı nitelikte bir ok çizdiği ve okun yaydan çıkararak hareket hâlinde olduğunu anlatmak için de yanına yatay çizgiler eklediği dik- kati çekmektedir. İllüstrasyondaki yay dikkatle incelendiğinde -tıpkı ok gibi-, orijinaline benzetmek için çaba gösterildiği kolaylıkla anlaşılma- ktadır. Bu başarılı bir kurgu kabul edilebilmekle birlikte, yayın kiriş kıs- mının imgeleme sürecinde tamamlanmadan kaynakta görüldüğü hâliyle resme eksik biçimde yerleştirilmiş olması, ürünü bir miktar sorunlu hâle getirmektedir. Bu veri, kaynakların sunduğu kanıtların/geçmişin izleri- nin ancak mantıksal düşünme ve imgeleme sürecinde işlenerek anlamlı hâle gelebileceğini ve öğrenciye bu becerinin kazandırılmasının önemi- ni göstermesi bakımından da değer taşır. Savaşçının giyim özellikleri de, ilgili dönemde Türk -ve Moğol- savaşçılarının giyim özellikleri dü- şünüldüğünde, tarihsel bağlamdan kopmalar olduğunu düşündürecek niteliktedir. Öğrencinin çalışması, geçmişteki insanın -olası- niyet ve düşüncelerini tarihsel bağlama uygun şekilde dikkate alması ve tarih- sel kaynaklardan yararlanma eğilimi göstermesi bakımından süregelen

bir imgelemenin varlığına işaret et- mektedir. Öte yandan eksik tarih- sel nesnenin imgeleme sürecinde tamamlanmadan ortaya konulması ve bazı yönlerden tarihsel gerçek- likten uzaklaşma, bu imgelemenin işe koşulmasında bazı sorunlarla karşı- laşıldığını göstermektedir. Bu nok- tada iş birlikli öğrenme ortamları düzenleyerek diğer öğrenciler ya da öğretmen, öğrencinin imgeleminin disipline edilmesinde yönlendirici/ destekleyici bir rol üstlenebilirler.

Yanda bir kız öğrenci tarafından tasarlanan illüstrasyona (**Öğrenci Ürünü 8**) yer verilmiştir.

Bu öğrenci ürünü incelendiğinde, miğferin verilen kaynaklar ya da sergide görülen miğfer örneklerin- den farklı bir yapıda tasarlandığı ve



**Öğrenci Ürünü 8**

savaş araçlarının askerin bedeninden bağımsız resmedildiği görülmektedir. Öğrencinin resmettiği miğfer, orijinallerinden bir miktar sapmış niteliktedir ve bu hâliyle tarihsel gerçekliğe uygun olduğunu söylemek güçleşmektedir. Savaş araçlarının savaşçının bedeninden bağımsız çizilmiş olması ise öğrencinin geçmiş kurgusunda kopukluklar olduğunu ileri sürmeyi olanaklı kılar. Nitekim imgelem, “algıları imgeler, tasarımlar şeklinde canlandırma, değiştirme ve yeni yapılar içinde düzenleme yetisi”dir (Cevizci, 2000, s. 503); dolayısıyla bu çalışmada öğrenciden beklenen, verilen tarihsel kaynaklar ya da sergide gördüğü nesnelere, imgeleminde tarih disiplini tarafından kabul edilebilir bir görünümde bütünleyerek eş deyişle parçaları, tarihsel bağlama uygun olarak mantıklı bir şekilde bir araya getirerek sunabilme becerisidir. Bu veriler, durağan imgelemin geçmişe yönelik daha sağlıklı imgeler üretebilmesi ve öte yandan süregelen imgelemin işe koşulabilmesi için öğretmenin desteğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

### Düzey 3

Aşağıda bir kız öğrenci tarafından tasarlanan illüstrasyona (**Öğrenci Ürünü 9**) yer verilmiştir.



**Öğrenci Ürünü 9**

Bu üründe betimlenen askerin giyim özellikleri dikkate alındığında Türk askerinden ziyade Avrupalı bir asker imgesine daha yakın durduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, öğrencinin tarihsel kaynaklardan bağımsız olarak kendi imgelem dünyasından hareket ettiği ve tarihsel gerçeklikten uzak bir kurgulama sürecine girdiği çıkarılabilir. Kanıt temelden yoksun disipline edilmemiş hayal gücüne bir örnek teşkil eden bu ürün, önceki bölümde analizi yapılan diğer öğrenci ürünleriyle karşılaştırıldığında, görsel kaynak/kanıt kullanımının tarihsel anlama/düşünme sürecini nasıl tarihsel bağlama ve tarihsel gerçekliğe uygun hâle getirdiğini gösteren bir veri olması bakımından dikkate değerdir.

## Tartışma

Bu çalışmada öğrenciler tarafından gerçekleştirilen yeniden kurma edimi, “bir tarihçinin yaptığı profesyonel çalışma anlamında değil böyle bir çalışmaya yönelik farkındalık geliştirmeye giden yolda küçük bir adım olarak görülmelidir” (Yapıcı, 2006, s. 193). Daha sofistike düşünme süreçlerinin deneyimlendiği ve yorumsal yaklaşımların devreye girdiği geniş kapsamlı araştırmaların yapılması, öğrencilerin tarihsel imgelem becerilerinin ve geçmiş düşüncelerinin niteliği hakkındaki bilgilerimizin zenginleşmesini sağlayacaktır. Öte yandan buradaki yeniden kurma ya da yeniden canlandırma etkinliği, -bu konudaki görüşleri çelişkili olsa da- Collingwood ve Dilthey ya da Kartezyen yaklaşımda görülen ve Munslow (2000, s. 39-41)’un “yeniden kurmacılık” (*reconstructionism*) olarak nitelendirdiği tarih yaklaşımının (geçmişte keşfedilecek bir gerçekliğin varlığını öngören; tarihçinin görevinin de belgeleri inceleyerek bu gerçekleri ortaya çıkarmak ve geçmişte yaşandığı şekliyle aynen yeniden kurmak olduğunu benimseyen bilimci tarih ekolü) uzağındadır. Buradaki amaç, tarihsel düşünmenin önemli bir parçası olan, tarihsel bağlama uygun düşünebilmek ve kanıt temeline dayanarak disipline edilmiş bir imgelem aracılığıyla sağlıklı bir geçmiş imgesi oluşturabilmekle sınırlıdır. Nitekim sağlıklı bir geçmiş imgesi kurma, tarihsel imgeleme/ düşünme sürecinin önemli bir parçasıdır.

Bu çalışma, örneklem olarak seçilen ürünleri oluşturan öğrencilerin önemli bir kısmının tarihsel düşünme süreçlerinde imgelem becerilerini oldukça kabul edilebilir bir biçimde işe koşabildiklerini göstermiştir. Dahası, imgelemin -görsel ve/veya yazılı- birincil ve ikincil kaynaklar ve kanıtların kullanılması yoluyla disipline edilmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme/anlama becerilerinde oynadığı rolü ortaya koymuştur. Buna göre, bulgulardan bir kısmı, kanıt temelinden yoksun bir imgelemin, tarihsel bağlamdan kopuk ve bu nedenle hatalı bir geçmiş kurgusuna neden olabileceğini göstermiştir. Ürünlerin bir kısmında ise kaynaklar kullanılmakla ve tarihsel bağlama uygun geçmiş tasarımları yapılmakla birlikte bazı anakronik bulgulara da ulaşılmıştır.

Bu noktada çalışma, öğrencilerin kaynaklarla çalışırken öğretmen tarafından desteklenmelerinin önemini görünür hâle getirmiştir. Zira öğretmen, kaynaklar ve öğrencilerin çalışmaları hakkında anahtar sorular sorarak ve bazı yönlendirici bilgiler vererek onları kanıtı değerlendirme ve tarihsel sorgulama süreçlerine entegre edebilir ve tarihsel düşünmenin bağlama uygun olarak gerçekleşmesini sağlayabilir. Yapılan

çalışmalar tarihsel düşünmenin gelişiminde öğretmenlerin destekleyici rolünün önemini ve “öğretmenin aracılığı olmaksızın çocukların tarihsel düşüncelerinin gelişiminde ancak çok küçük bir ilerleme olabileceğini” ortaya koymuştur ve öğretmenlerin “çocukların daha çok tarihsel bilgi kazanmalarını sağlamak amacıyla kaynakların temin edilmesiyle birlikte onların bir tarihçi gibi çalışmalarına yardımcı olma[ları önem taşır]” (Harnett 1993’ten aktaran Yapıcı, 2006, s. 44). Öğretmen rehberliğinde kaynak/kanıt temelli çalışma ve tarihsel düşünme süreçleriyle meşgul olmanın deneyimlendiği ve öğrenciye meydan okuma fırsatlarının sunulduğu ortamlara sıklıkla yer verilmesi hâlinde bu becerilerin gelişmesi ve daha sağlıklı bir düşünsel sürecin işlemesi kuvvetle muhtemeldir.

Öğrencilerin geçmişi kurgularken önceki bilgilerinden ve deneyimlerinden başarılı bir şekilde yararlanabildikleri, araştırmada ulaşılan bir başka bulgudur.

Böyle bir uygulamanın öğrencilerin aynı zamanda resim çizme etkinliğiyle uğraşmalarını gerektirmesi çalışmanın -olusturmacı yaklaşıma uygun şekilde- disiplinler arası niteliğine işaret eder.

Bu çalışmada gerçekleştirilen etkinliğin, disiplinler arası niteliğini somutlayan bir örnek, ilköğretim sosyal bilgiler tarih dersi konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştıran Erdoğan (2007)’ın çalışmasından edinilerek aşağıya alınmıştır. Erdoğan (2007, s. 336)’ın çalışmasında sunulan ve bir kız öğrenciye ait olan çizimler aşağıda incelenebilir.



**Uygulama sürecinin  
3. Haftası**



**Uygulama sürecinin  
8. Haftası**

Uygulamanın devam ettiği beş haftalık sürede öğrenci çizimindeki gelişme dikkat çekicidir. Zira Erdoğan (2007, s. 336) bu öğrencinin tarih dersinde başarılı bir performans göstermekle birlikte (Egan'ın sınıflandırmasına göre ironik düzeydedir) “resimleme etkinliğine karşı en ön yargılı öğrencilerden biri ol”duğunu belirtir. İlerleyen süreçte bu ön yargıda kırılmalar olduğu, uygulama sürecinin sekizinci haftasında oluşturulan ürünün niteliğinden çıkarsanabilir.

Bu çalışma kapsamında yapılan görüşme sürecinde de öğretmen, “Öğrenci Ürünü 2”yi oluşturan öğrenci için, çalışmanın yazılı kısımlarının öğrenciye sıkıcı geldiğini, yalnız çizim çalışmasını yapmak için izin istediğini, çizim uygulamasını ise ilgiyle yaptığını dile getirmiştir. Zira öğretmene göre bu öğrenci resim çizme konusunda oldukça başarılıdır. Öğretmen, öğrencinin çalışmaya başladığını, hayalindeki birçok şeyi birleştirdiğini söyleyerek sözlerine şöyle devam etmiştir: “Sergide zaten savaşçı kimlikleri atlara bindirdi, giydirdi vs... o bir an önce kafasında yarattığı şeyleri anlatabileceğini biliyor ama yazmak istemiyor; çünkü o görsel çalışıyor.” Görüşme sürecinde uygulama öğretmeni, döneme ait film ve belgesellerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini, öte yandan serginin de ilgili üniteyle örtüşmesinin büyük bir şans olduğunu ve serginin üniteye birçok olguyu (coğrafya, yaşam yolları vb.) anlamada etkili olduğunu ileri sürmüştür. Birincil tarihsel kanıtların zengin olmasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve teşvik edici olduğunu, bu nedenle de serginin öğrenme açısından verimli olduğunu belirtmiştir. Bu veriler, birincil kaynaklar olarak nitelenen tarihsel nesnelerin, tarihsel düşünme süreçleri üzerindeki işlevsel rolünü olumlamaktadır.

Lemisko (2004), Collingwood'un tarihsel kaynakları kullanarak geçmişi “yeniden canlandırma” (*re-enactment*), boşlukları düş gücüyle doldurmayı öngören “ekleme” (*interpolating*) ve kaynaklara/tarihsel bilgiye eleştirel yaklaşmayı içeren “sorgulama” (*interrogating*)nın ana hatlarını oluşturduğu tarih felsefesini –tarih öğretiminde kullanılması bakımından- özellikle iki temel nedenle çekici bulduğunu belirtir. Bunlardan ilki tarihsel bilginin üretimi ile ilgili görüşlerinin öğretmenlere sınıfta oluşturmaya yaklaşımı kullanma fırsatı sunması; ikincisi ise tarihsel bilgiyi oluşturmadaki metodolojik yaklaşımının, öğrenme sürecinde imgelemenin önemini tanıyan öğretim stratejileri geliştirmeye uyumlanabilir olmasıdır.

İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın da yaratıcı ve eleştirel düşünmeye ve geçmişi yeniden canlandırmaya yer vermiş

olduğu ve İngiltere gibi bazı ülkelerin tarih öğretimi yaklaşımlarının Collingwood'un tarih felsefesinden etkilendiği hatırlandığında, Lemisko (2004)'nin önerisinin dikkate değer olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında Bruner'nun ikonik (*iconic*) (tarihsel nesnelere ile bunların fotoğraflarının incelenmesi ve illüstrasyon oluşturma) öğrenme yaklaşımları uygulanmış; bu uygulamaların tarihsel düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, görsel/ikonik öğrenci ürünlerinin zengin ve önemli bir veri kaynağı olduğunu ve bunların analizinin tarihsel düşünme süreçlerinin işleyişini, gelişimini anlamaya önemli katkılar sağlayabileceğini ortaya koymuştur (benzer çalışmalar için bk. Dilek ve Yapıcı, 2004; Erdoğan, 2007; Harnett, 1993; 1998; Nichol ve Dean, 1997; Winneburg, 2001; Yapıcı, 2006).



# The Reconstruction of the Past through Images: An Iconographic<sup>1</sup> Analysis on the Historical Imagination Usage Skills of Primary School Pupils

*Dursun DİLEK\**

## **Abstract**

The aim of this research is to understand how sixth grade students use their imagination skills in the historical thinking process and, by doing so, how they construct the past. In this respect, first, an exhibition/museum was visited in the context of social studies during history lessons in a primary school in Kadıköy district in İstanbul. Then, the students were asked to draw their construction of the past in their imagination using historical sources. Nine products/illustrations were selected as a sample according to purposive sampling method. Resulting data were analyzed using the document analysis technique which is one of the qualitative research approaches. As a result of this analysis, although some anachronistic data were found, it was seen that most students have the ability to reconstruct the past appropriate to the historical context using the historical sources, which are effective in the process of disciplining students' historical imagination. The pupils have the ability to use their former knowledge and experiences during their imagination and thinking processes. It is asserted that the supportive role of the teacher plays a key role in both preparing students to overcome the obstacles that they face while they are in the process of historical thinking through the usage of historical sources and basing these kinds of skills on a healthy pedagogical ground.

## **Key Words**

Primary Pupils, Historical Thinking, Historical Imagination, Construction of the Past.

\* *Correspondence:* Assoc. Professor. Dr. Dursun DİLEK, University of Marmara, Faculty of Education, İstanbul /Turkey.

E-mail: dursundilek@marmara.edu.tr

---

1 In this study, the concept is used in the following meanings; "to present a subject through pictures and visual representations" "to investigate pictures or other representations that present a subject or are related to it." (Arslan "Giriş", Mitchell, 2005, p.1).

## Historical Imagination and Historical Learning

The debate about history education, began in the 1970s, brings a radical suggestion (Thompson, 1984 cited in Yapıcı, 2006, p. 26) that the education of history should aim at improving the main skills to understand historical questioning methods and processes. And, this suggestion has become a generally accepted and practiced method of history teaching. According to this approach, which states that the methodological skills of history should be given to the students, it is accepted that the historical information will more successfully develop by doing history and in this way doing history will have the same meaning with learning history (Peck, 2005; Yapıcı, 2006, pp.22-3). Such a learning process signifies that acquiring the ability to re-construct the past on the pedagogic platform can only be made possible by taking advantage of the academic field (Nichol, 2004, p. 21; Stradling, 2003, p. viii). Such an approach, inevitably, needs to work with historical sources, inquiry and thinking abilities, and the reconstruction of the past as a historian can be possible through experiencing and developing the process of historical thinking/understanding/imagination.

Stanford (1994, pp. 119-20) mentioned the experience of some volunteers who accepted to live under the conditions of the Iron Age for twelve months for a research project on reconstructing the past. According to this study, although they were similar to their ancestors in the physical aspects of their lives, they were not so successful in rebuilding the mental world. This interesting experience is meaningful in proving that it is not possible to reconstruct the past and the intentions/thoughts of people in the past exactly as they were. Moreover, this experience reveals the fact that the knowledge of the past and its subjects can be inferred by intellectual processes based on a mental platform. The past, through the clues it left and by methodological processes, can be interpreted / constructed differently by historians. As a matter of fact, the past is past and it can be brought back only by historians through different publications such as books, articles, documents, and etc., not by performance (Jenkins, 1997, p. 19). All of these experiences and views are meaningful for signifying the importance of the development of historical thinking abilities in understanding and reconstructing the past.

These notions in the fields of philosophy of history and history writing are reflected on history teaching approaches in pedagogical platforms. Using an evidence or referring, which is one of the critical thinking

abilities, explaining different viewpoints, making implications, imagination, which is one of the creative thinking abilities, and understanding the thinking, purpose, and emotions of the people lived in the past appropriate to the conditions of that term; which is one of the empathetic abilities, are directly related with the historical thinking process as mentioned in the new social studies curriculum (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, pp. 47-51). In the curriculum (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, pp. 69-71), the concept of historical empathy was explained and the methods of using this ability on historical learning process were emphasized. It was concluded that “the activities such as creative writing, visiting historical places, creative drama, drawing studies, and projects” (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, p. 70) are appropriate to the “applications of active learning in new historical approach which highlights the abilities to reconstruct the past” and are recommended to be used.

Learning in history lessons involves skills such as imagination and creativity together with the investigation of the evidence as well as oral and written learning; going beyond the internalization of the concrete things that the child perceives in his/her environment (Dilek, 2007, p. 59). In fact, doing history is a process of producing works by logical thinking process and questioning the clues of the past (historical evidences/materials) with a critical approach. However, the evidence which is the material of the historian is generally missing. For this reason, historians need to use their imagination for actualizing the activity which Elton called “filling in the blanks” where the evidence is missing in the narration (Cooper, 2007, p. 13). By this way, the narration of the past is presented in an entirely constructed structure. Since the 1970s, Collingwood has a great role—mostly in England— in the transformation of the history education approach (Nichol, & Dean, 1997, p. 68). Collingwood explains the role of the filling in the blanks approach with imagination on constructing the picture of the past (1996, pp. 284-5):

The sources tell us that Caesar was in Rome one day and in Gaul in the next day; but they do not give any information about Caesar’s trip from Rome to Gaul. We interpolate it with a clear conscience.

This interpolation has two important features. First, it is absolutely not arbitrary or purely imaginative: it is obligatory, or according to Kant it is *a priori*.

...

Secondly; something which is inferenced is an imaginative thing. It is the

only reason why we feel an obligation to imagine that he has traveled from Rome to Gaul when we are told that Caesar was in different places in the periods followed by each other.

Collingwood (1996, p. 285) named the mental process which is operating by this way as “*a priori* imagination”. According to Collingwood, historical imagination reconstructs the pictures, ideas, and concepts which are related to what really happened or what was really thought. He adduces that two main features that limit the historian’s imagination in reconstructing the past are; the obligation to make his/her narrative based on the evidence s/he collected from the sources, and forming the event in the context of the time and place which was really lived (Lemisko, 2004). According to Nichol & Dean (1997, p. 68), we would go into an unbridled desire and fantasy world if the imaginative recreation is not based on the sources. According to Lee (1984, p. 86), in cases when the historical imagination is in the center, generally the imagination should be connected to an evidence somehow, and the imagination in history has a different quality than such creation has in literature, drawing, or music.

“Objects are powerful, tangible means of approaching people in the past. They carry with them ideas, associations, and messages about the people who made, owned, and used them and the environment from which they came” (Fines&Nichol, 1997, p.146). Graff says that historical understanding can develop by encouraging historical imagination and visual materials like photographs, drawings, documentaries, and historical movies that have a great role in the development of historical imagination (1999 cited in Yapıcı, 2006, p. 45). As Graff stated, the historical objects which have the quality of visual evidence have an important place in history education. Visual materials are one of the most effective tools in developing the understanding and all children who are able to see have an interest in drawings and can transfer the visual messages of the drawing into the images they formed. Drawings can make it possible to imagine the reality; can give an ability to shape a picture about what was the past physically like in the mind (Nichol, & Dean, 1997, pp. 67-71).

Studying with visuals corresponds to the “iconic learning” which is one of the three learning modes conceived by Bruner. Harnett (1998, p. 70) explains that “the iconic mode of learning (seeing the world visually through pictures, maps, plans, and so on) is included alongside the en-

active (understanding by doing and experience) and the symbolic (representing ideas, concepts and knowledge through language).” She also adds that “all these three modes provide important ways of learning and Bruner suggests that children should be thought to function effectively across these different modes. “[I]t is important to realize that the three modes, enactive, iconic and symbolic, are not discrete” (Rogers, 1984, p.155).

According to Dilek (2007, p. 82), “using imagination in historical learning is possible by teaching the student how to control his/her creative thought.” This statement indicates that the concept of “disciplined imagination” - where it’s important to make the students produce work that is acceptable in the discipline of history- in historical thinking process. This has strict connections with the concept of historical susceptibility, meaning that the ability to understand the past in its own context, and studying the past appropriate to historical reality and context. In fact, Graff (1999, p. 151) evaluates historical context and historical imagination as the most important skills which directly assist historical thinking and understanding; he adduces that the study of historical context is one of the most important ways to discipline historical imagination. Watts emphasizes that there is a connection between thinking depending on imagination and deductive/implicative thinking (1972, cited in Cooper, 1996, p. 109).

With all these views on the history teaching approaches appropriate to the new social studies curriculum, the historical thinking process and historical imagination skills disciplined with logical thinking become more significant.

### **The Processes of Historical Imagination**

Fines (2002) divides the imagination processes in historical understanding into two phases; static and dynamic. The first phase is the beginning phase that includes drawing and seeing a part of the past as it is.. This phase is limited to the expression (for example, people are working) of the images that the student sees. On the other hand, dynamic imagination is connected with expression, interpretation, evaluation, understanding, and reconstruction of the past in action. From this point of view, Fines points out that in the process of learning history, static imagination produces pictures whereas dynamic imagination pro-

duces expressions (2002, pp. 64-7). In short, while static imagination re-produces images which are close to original ones; dynamic imagination re-constructs historical reality through creative thinking, including knowledge, experience, empathy, and logical thinking processes (Dilek, & Yapıcı, 2005, p. 18).

Dilthey is one of the thinkers who propose the view of historical empathy as an element of historical imagination. Not ignoring the critique of Dilthey's views on empathy (Wachterhauser, 2002, p. 224-5), it can be referred to some of his views. Dilthey (1999, pp. 35-6) places the act of understanding which takes place in the center of spiritual sciences as a process of "reproducing." And this is related with the inner experience concept. Inner experience which can be defined as "experience of personal situations" signifies "reproduction of the experiences from the attitudes and behaviors" of others. Understanding the others can be possible by analogical implication and transposition (assuming yourself in another person's situation) acts. Dilthey (1999, p. 36) explains the analogical inference as: First of all, we can make it possible by analogical inference to understand another person's strange condition. This inference is an inference going towards the inner one from outer/physical one by way of similarities. Here, we can observe a similarity of outer/physical expression of our inner experiences in someone else; we pass through his/her life by corresponding similarities from this outer/physical expression to that person's inner life.

In addition to that, according to Dilthey (1999, pp. 36-7), the process of reconstruction and reproduction which determines the borders of understanding is not only related to logical operations such as analogical inferences; but also directly related to feeling the situations of others as ours, empathy, and sharing their grief and happiness of the others.

Dilthey's views above overlaps with the notion that "[h]istorical thinking draws upon a whole range of mental faculties: the sympathetic, the empathetic, the imaginative as well as the logical and deductive" (Nichol, 2003).

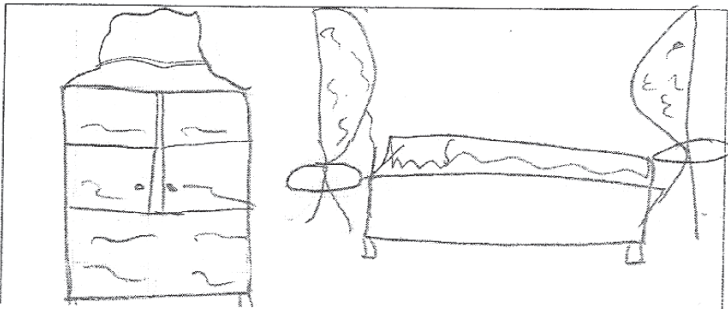
Historical empathy was determined, as having the emotion of what it is like to be there and seeing from the eyes of the people who were there, as stated in the History-Social Studies Framework for California Public Schools dated 1997 (Dulberg, 1998 cited in Kıcı, 2006, p. 47).

As a similar approach to Fines (2002) in classifying the processes of

imagination, repeater imagination is composed by animating previous perceptions in the minds, and, creative imagination which is the activity of collecting the basic and original image contents together in new combinations, can be seen in these differentiations. Creative imagination divides in two as an imagination ability which develops by a plan under the control of science or philosophy fields and as the power of creating unbounded fantasies by oneself in one's mind (Reber, 1985 cited in Cevizci, 2000, p. 503). The definitions overlap with the power of imagination as respectively "repeater imagination" is static; and "creative imagination" is dynamic. The definition of the concept of "disciplined imagination" in the history education literature can be seen as "the ability of imagination which develops under control according to a plan" which takes place in the scope of creative imagination.

It is possible to find an example of repeating/static imagination in Kaya's (2008) study. Kaya (2008, pp. 73-74) asked students to "draw the object which they were influenced by the most" after a virtual museum visit activity. There is a drawing made by a girl below.

## 2) Draw the object which affects you the most in the museum.



When this drawing is analyzed it can be seen that it is limited to "transferring the memorized objects that she observed to the paper without making any changes", in other words "animating the previous perceptions in the mind."

Another example of constructing past images by using primary and secondary sources can be seen in the study of Yapıcı (2006). Accordingly, students were asked to draw illustrations about the war during the les-

son which was composed of a presentation of a series of sources that also contained the miniature of Yıldırım Beyazıt and a -second order- historical narrative- which was about the process of the captivity of Yıldırım Beyazıt during Ankara War (1402).

A product composed by a girl is below (Yapıcı, 2006, p. 186).



Pupil's product



A miniature of Yıldırım Bayezit

Yapıcı finds this product noticeable as it is designed by using the historical sources/evidence and historical information; accordingly, the study of the student breaks in context and is away from historical reality as it has a strict line of reconstruction. According to her, this departure is caused by putting Beyazıt in a cage with a flower in his hand without making any interpretation appropriate to historical context, in other words, without using the dynamic imagination. Yapıcı (2006, p. 187) explains the conditions for designing an acceptable past construction appropriate to the historical discipline as: At this point, the physical features of Beyazıt could be taken from the miniature but the appearance in the cage could be drawn in more appropriately by questioning/imagining the conditions of a person who was captive during the war. If it was done so, it would be a more acceptable product for the discipline of history.

Understanding the conditions of a person who was imprisoned in the war which was mentioned in these sentences is a process which is empathic, implicated, and depended on imagination. For Lee (1984, p. 91), understanding the acts in the past requires empathy since a historical event needs to be understood in accordance with the purpose, intention,

and situation of the subject. It is impossible to talk about the existence of historical understanding without empathy. As these views and the example above show, in the role of the historical sources in the construction of the historical thinking process, on the other hand, it is meaningful as it proves that the sources by themselves are not sufficient and of the support of the other students and the teacher- as Vygotsky pointed out- for a healthy historical thinking process is necessary (Dilek, 2007).

Fielding (2005) mentions historical construction among other interesting, imaginative and effective learning strategies. He suggests that teachers should encourage students to use primary sources while they are constructing a work of imagination. In light of all these approaches and information, it can be said that one of the effective teaching methods in history could be achieved when students work as historians (Dilek, & Yapıcı, 2005, p. 18).

### **Aim of Research**

The purpose of this paper is to display how students use their -historical- imagination skills in their historical thinking/understanding process, analyzing visual works in the scope of social studies lesson, more precisely the history subjects. Iconic step means studying the images and transferring the information from symbolic and experimental experiences to drawings. And, this requires the visual reconstruction of the situation gained from a document (Nichol, & Dean, 1997, p. 71). This study is focused on a specific purpose, by using - mostly visual -historical evidences and sources how the image of past is constructed in the minds of students and how it is drawn.

In accordance with this main purpose, there are also sub-purposes, namely;

- determining the imagination skills of students for completing the missing information related to the historical events,
- determining their skills about constructing the past as appropriate to the historical reality and the historical context,
- determining the role of the visual and written historical sources in shaping students' imagination skills and historical thinking processes,
- and determining the effect of the -advanced- information and experience of students on historical thinking and imagination skills.

It is expected that, with the adoption of a constructivist approach in social sciences, this research will contribute to other works which are dealing enthusiastically with developing historical thinking skills and understanding the experience of pupils in their cognitive process.

### **Method**

This research was conducted according to the qualitative research method and in this respect it was constructed in accordance with document analysis technique. This method can be used in the analysis of “visual materials like films, videos, and photographs” (Yıldırım, & Şimşek, 2006, pp. 187-89). The pictures/illustrations that the students draw in history chapters of the sixth grade social studies lesson, are the documents of this research. Document analysis technique was chosen owing to the fact that it is regarded as the most appropriate technique to explore the experience of students in their processes of the construction of the past, historical thinking -mental- process, and the encounter with historical sources. Furthermore, the face to face and semi-structured interview method was used with the teacher in practice under the purpose of collecting information about the students who are forming the source of data during the research and activity process.

Interpretive approach was adopted in the analysis of the data. This approach is sensitive to the context and enters inside other people’s perceptions of the world. Also, it is the basis of social research techniques which are dealing with producing the empathic understanding rather than testing the theories, which are almost like laws, about human behaviors (Neuman, 2007, p. 140). According to Dilthey (1999, p. 38), comment and interpretation are re-understanding which is done by a person’s whole psychic and mental abilities. Similarly, the researcher evaluated the data in an empathetic perspective by communicating indirectly with the students who are the creative subjects of these products in an iconographic platform during the data analysis process. The historical thinking performance of the students were interpreted and analyzed in compliance with the pedagogy of history; by avoiding, as much as possible, the extreme interpretations and empathic perspectives.

## Data Collection

The data were gathered by pupils' works by the teacher after visiting the exhibition called "Cengiz Han and His Inheritors" which took place in Sabancı Museum in 2007 by the sixth grade students of a primary school in Kadıköy district of İstanbul.<sup>2</sup> According to the information given by the teacher, before making the visit to the museum, the following activities were done in the scope of "Turks on the Silk Road" chapter; a map study about Central Asia, a documentary film (The Leadership Secrets of Cengiz Han) analysis for three lessons, answering questions, and discussion. On the way to the exhibition, the teacher talked with the students about what was learnt, and the students were informed about what they should be aware of while completing the worksheet assignments.

The students came back to school the day after the exhibition visit. They were asked to do the activities on the worksheets about the historical objects that they have seen and the information that they have gained during the exhibition visit. There were a number of photographs of the historical objects that were seen in the exhibition on the worksheets and the students were asked to draw the illustration of a soldier who lived in that period by using these visuals.

The sampling of this study was composed of 9 drawings/illustrations which were chosen according to the purpose of the research and were appropriate to the "purposive sampling" type and were chosen from 59 drawings/illustrations of the students who joined the activity. This sampling type which is generally preferred in qualitative research means that determining the sampling by a pre-selection with a specific purpose and related to the topic of the issue focused on (Punch, 2005, p. 183). Purposeful sampling "gives opportunity to study thoroughly the situations which are believed to have abundant information. In this respect, purposive sampling methods are generally useful in discovering and defining the events and facts (Yıldırım, & Şimşek, 2006, p. 107). As the aim of this research is to discover the abilities of the historical imagination and facts/processes related to that; the categories which were made by the researcher under the "Procedures" title were determinant

---

2 I am thankful to Kezban Kıcır who is the social studies teacher of FMV Erenköy Işık Okulları who completed teaching practicum during the research process.

in the sampling. One of the important steps in the document analysis for reliability of the research is controlling originality of the collected documents by the researcher (Yıldırım, & Şimşek, 2006, p. 195). In this respect, the activity mentioned before is done under the control of the teacher in the classroom so that the reliability of the data source is ensured. Moreover, there had been a face to face interview with the application teacher to gather information about the details of the activity and the application process. This interview was recorded on video tape and the data from this tape were used in proper sections during the research by analyzing the record. In fact, as the documents are used with different data collection methods such as observation and interview, research was made more reliable and valid by comparing the data collected during these processes (Yıldırım, & Şimşek, 2006, p. 196). The findings collected by the researcher were analyzed by the teacher who directed the exercise and the ideas of the teacher were taken under consideration during the construction of this section. Taking the ideas of the teacher who knows the students intimately and who is very skilled in the application process prevented the possibly mistaken and extreme comments during data analysis and this had a great role in increasing the reliability and validity of the research.

## Procedures

The data gathered from the documents were analyzed in compliance with the document investigation technique as part of the interpretative approach. The sample was selected from the documents and categories of analysis were developed (Yıldırım, & Şimşek, 2006, pp. 197-98). The gathered data were evaluated according to sub-purposes of this research in accordance with the categories of analysis below.<sup>3</sup>

**Using historical imagination skills:** This category was formed to analyze the usage of imaginative skills in the processes of completing the deficiencies in the historical material/ narrative and constructing the past. In this respect, Collingwood's historical imagination theory and Fines' theory (2002), about how static imagination produces pictures and how dynamic imagination produces expression in the process of

---

3 I am thankful to Research Assistant Gülçin Yapıcı who made helpful suggestions about data analyzing of this study.

historical learning were used. Moreover, Fines states that the progressive expression method he used has the purpose of analyzing the imagination process. On the other hand, the performance of thinking is too complicated to sufficiently be simplified to this kind of procedure. As a matter of fact, just like it cannot be possible to mention absolute imagination experience in the thinking processes; it also cannot be possible to make a strict categorization between cognitive/logical performance of the mind and mental performance of imagination. Historical thinking consists of a number of components like historical facts and the skills adopted through dealing with these facts. Some of these skills are experiences, implications and organization. No matter where, if we look at the use of these facts, experiences and skills, we realize that these components are not only connected to one another but also they are connected to imagination (Fines, 2002, pp. 64-7).

**Historical context and anachronism:** The data were evaluated in accordance with the historical context and anachronism because in order to have an acceptable construction of the past for the discipline of history, it needs to be compatible with historical context.

**The use of historical sources/evidences:** This category was formed to analyze, first, the condition of the students when they use historical sources and the effects these sources have on imagination/historical thinking processes. By this way, it was aimed to discipline the role of the sources on historical imagination skills.

**The role of prior knowledge and experiences on the process of historical imagination:** Historical thinking/imagination nourishes not only through the information and experience that the students gain by encountering historical sources but also through their own information and experiences. In the process of analysis, the contribution of information and experiences to the process of thinking and imagination was taken into account. According to those categories, the gathered data were interpreted with related literature and data from similar research.

In this respect, the products of the students were classified in 3 levels with the help of the classification approach in the research of Cooper and Ditchburn (2008, pp. 46-7) by determining levels under analysis categories. The analysis categories are coded as;

**Level 1:** The products constructed were appropriate to the historical reality and successful in using imagination, (appropriate to historical

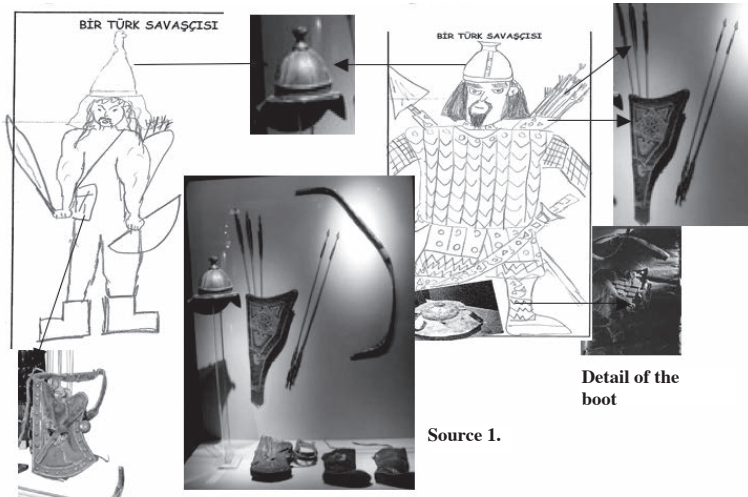
context, dependence on an evidence and usage of advanced knowledge and experiences); **Level 2:** The products were deficient or problematic in the abilities that are needed in this analysis category (arbitrary usage of imagination, anachronic items, disability in the usage of evidence, breakings/ruptures in the historical reality) and **Level 3:** The products in which the imagination of the past was unrelated to historical reality (anachronic items, evidence-free imagination act, not using advance knowledge and experiences). Accordingly; it is analyzed that 6 products are in level 1; 2 products are in level 2 and 1 product is in level 3.

## Results

After visiting the museum/exhibition, the teacher gave worksheets about “Examining Mongol War Tools of the Exhibition.” On these worksheets, there is an instruction “draw a soldier of one of the Turkish states on the Silk Road.” There are also, on these worksheets, some photographs of historical objects from the exhibition and empty space for pupils draw on.

### Level 1

In this respect, two of the illustrations that were produced by one girl (**Pupil’s Product 1**) and one boy (**Pupil’s Product 2**) are provided below with visual sources and the sections taken from them.



When the students' work is examined, it can be seen that both students drew the helmet, which was given in the photograph, on the head of their constructed actor. In the drawing of the second student (**Pupil's Product 2**), the armor and the lance used by the soldier attracted attention. Armor and lance were not among the given visuals, however, in the exhibition that the students visited there was armor among other historical objects. The student may have used this experience (evidence) and/or may have used the existing knowledge of soldiers wearing armor during the wars.

When it is considered that cloth and silk armor are exhibited in the museum, the student's designation of the thick and disc armor supports the implication about the usage of the existing knowledge. The expressions of the teacher about these students' interest in war related-computer games give the idea that the source of this advance knowledge could be computer games. In fact, the students carry the historical knowledge they acquired from television programs, documentary films, family, etc. to the learning environment (Levstik, & Barton, 2001, p. 25). The teacher stated that the student visited the exhibition with a great curiosity and s/he analyzed the war materials/soldier clothes one by one. The teacher continued the statement that "he knows that armor....the thing in the boot...the metal floor inside was for protection".

These data show that the student can make implications about the aim of the usage of commodity and its usage by analyzing the armored boot and historical evidence which was provided in the exhibition-and the section given above-. The teacher emphasized that the section in the middle of the boot in the illustration of the student was representing these metals. Accordingly, the student used the knowledge he acquired from the historical evidence in constructing his product, and by this way, the imagination of the product was constructed accurately in relation to historical reality.

It is also noticeable that the warrior image was drawn in a huge body which has the impression of strength. It can be seen in the products of the students that the arrows in the quiver are drawn accurately representing the photograph and the shape of the quiver and the way how the arrows are placed in the quiver were based quite accurately on the original source. In the student drawings, it is apparent that the arrows were pictured with attention to detail. Especially, in Student Product I, all historical materials (like arrow, quiver, boots, helmet, sword, bag/wa-

ter flask), that can be seen in both of the sources (Source 1 and Source 2), were used so close to their originals that one can say the warrior's outlook was constructed appropriately in relation to the historical reality. The way the bag/ water flask hang around the neck of the warrior is a sign of the student's ability to think that the warrior can carry this kind of an object only in this way. This makes someone think that the student has entered the rational thinking process and s/he is making estimations about the lifestyle of a historical person. As a matter of fact, it can be thought that the student could use the similarity between his/her lifestyle and the lifestyle of the people in the past; synonymously; with the analogical implication approach adduced by Dilthey (1996) in the problem of how water flask was carried. It can be said that the historical thinking process is articulated with the creative thinking – the creative thinking in history teaching deals with the way how to direct the students to develop assumptions about the evidence (like; how a product was made and used; what it meant to the people of that period). According to Guilford, the ability of foreseeing a problem, creating ideas and solving unexpected problems (for example; which of them is used to make a needle? – radish, fish, shoe, carnation?) are some of the features of creativity (Guilford, 1959 cited in Cooper, 1996, p. 107).

In the illustration of the student, the most evident quality that gets immediate attention is that the warrior was pictured with heavily muscular arms. Hence, the “strength of the arms” can signify that, as a result of the encounter with historical materials, the student has the experience and information of the fact that warriors are powerful people. On the other hand, it can also be interpreted that the student is thinking that because of using war equipments like sword and arrow, the warrior's arms should have developed. In all three cases, it is possible to conclude that in the student's mind, there is a perception of a warrior who looks physically powerful and this information/thought/implication was used rationally when the student conceived the actors of the past and in this process when s/he completed the missing parts of the past. The thing that the warrior was conceived as having eagle-eyes, long moustache, and long hair is appropriate to the historical context. These data are meaningful to show that the student can use his/her information or experience rationally in the process of reconstruction of the past. As these data were analyzed, it can be adduced that both students have produced a product/ past construction appropriate to historical discipline by empathiz-

ing with the historical actor, using rational thinking process, and using the given historical sources. These products signify that the dynamic/creative imagination is used.

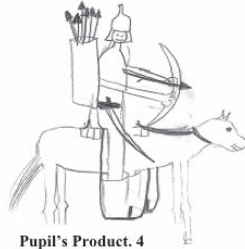
Two of the illustrations were shown below drawn in the same activity by a male (**Pupil's Product 3**) and a female pupil (**Pupil's Product 4**).



Pupil's Product. 3



Source. 2.

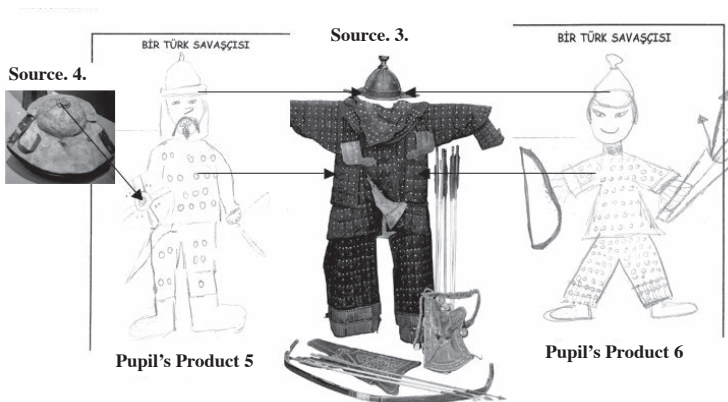


Pupil's Product. 4

These two examples are important since all of the evidences from Source 1 and Source 2 (except water flask) which were given on the worksheets were used. The quality that makes this product worth to be analyzed is that the saddle given in visual sources was evaluated as the reason why the student conceived the warrior as a cavalier. In other words, the image of cavalier can come from the student's knowledge about the saddle as an instrument which is used to ride and the knowledge of the riding warriors in the past. The image of a horse that was missing in the visuals was completed by the student through the use of information and inference. It would be relevant to assume the thinking system of the student as "saddle is one of the historical objects/ visuals to construct a warrior, saddle is used when riding, in the past there were riding warriors, and the warrior should be constructed on the horse." Moreover, the rationality of the student made it possible to construct the past in an acceptable way. At this point, it seems possible that the word saddle evokes the horse and the process of evocation according to Watts "is an element of imagination, intuition and creativity" (Watts, 1972 cited in Dilek, 2007, p. 60). It can be asserted that in both situations the dynamic imagination was used. These data can be interpreted in a way similar to Collingwood's- based on Kant- (1996) imagination act qualified as "perceptual imagination." In fact, Collingwood (1996, p. 286) explains the perceptual imagination as: the other acquaint-

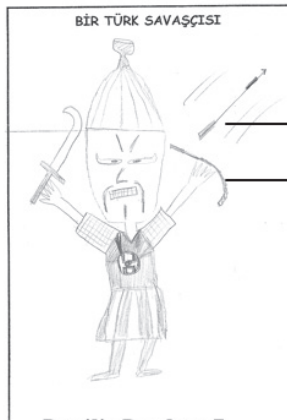
ant function of “(a priori imagination), as Kant analyzed which can be called perceptual imagination; presenting us the possible perception objects which are not perceived as real, collecting the data of perception together and making additions.” In this respect, it can be considered that the students include the warrior and horse figures, which belong to the past and are not perceptible-possible- at the present, to their past construction by the perceptual imagination by using the saddle which is a historical object and which is perceptible – possible- at the present. When the facial expressions of the warrior images are taken under consideration, it can be seen that the products of two students show differences. Accordingly, when it is about a cavalier who is going to the war, it can be observed that the tough and decisive expression constructed in **Pupil’s Product 3** is more possible when the historical context is taken into account than the happy and innocent expressions constructed in **Pupil’s Product 4**. **Pupil’s Product 3** also indicates a Romantic tend, (see Egan, 1978; 1986), because of the expressions on cavalier’s face. These data can be interpreted to show that the student who constructed **Pupil’s Product 3** used his historical knowledge/experience and/or had an empathic approach; and the student who constructed Student Product 4 had a more subjective approach and used his/her own emotional world. When all these data are taken into account, it can be deduced that the student constructed **Pupil’s Product 3** had experienced a very successful historical thinking process in the construction of the past.

The illustrations made by a male (**Pupil’s Product 5**) and by female (**Pupil’s Product 6**) pupils are below.

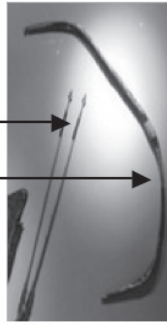


Both of these products display that the students used the historical commodity, silk armor, which was not given on the worksheet, and which the students have seen only in the exhibition, in constructing the imagination of the soldier. The other items (helmet, arc, arrow, quiver, sword, boots) drawn in the illustration (especially Pupil's Product 5) proves that the sources are used. The students -as it has been seen in the previous four products- completed the image of the arc which was missing by their previous knowledge. So, as it can be seen in the source photograph, the chord part of the arc is missing.

## Level 2



**Pupil's Product 7**



**Detail from Source. 1.**

The illustration made by a male student (**Pupil's Product 7**) can be seen below.

The student product shows that the sources given were used in some parts; and it also contains data which signify that it was broken from the historical context. Accordingly, the helmet of the warrior, the arrow and the arc show that the

sources were used. The facial expressions of the warrior seem that it was constructed appropriately with the war concept. When the arc in the illustration was analyzed carefully, it can easily be understood that an effort was made to make it look like its original.

Although it can be accepted as a successful construction, the fact that the chord of the arc was drawn as it was seen in the source without completing it with imagination makes it a little bit problematic. These data are valuable in showing both that the evidences presented by sources/ the traces of the past can have a meaning after the operation of logical thinking and imagination processes and that the importance of making these abilities acquired by the students. The clothing features of the

warrior show that there was a break in the historical context when the clothing features of Turkish- and Moghol- warriors of that period are taken into consideration. The study of the student reveals the fact that there were some problems in using dynamic/creative imagination as some aspects are removed from historical context and the presentation of uncompleted-missing- historical items without imagination. At this point, by organizing cooperative learning environments, the other students or the teacher can take the leading/supportive role for disciplining the imagination of the student.



Pupil's Product 8

The illustration designed by a female student (**Pupil's Product 8**) can be seen below:

When this student's product is analyzed, it can be concluded that the helmet was designed in a different way than the examples of the helmet which were seen in the sources or in the exhibition and the war tools are drawn away from the body of the soldier. The helmet drawn by the student is not like its original and it is hard to say that it is appropriate to the historical reality. The war tools which are drawn away from the body of the soldier give the opportunity to say that the student has ruptures in the construction of the past. As a matter of fact, imagination is "the ability of en-

actment of the perceptions in imagination and designs, making changes and organization of new structures" (Cevizci, 2000, p. 503), hence; the thing that is expected from the student is; the ability to present the pieces appropriate to the historical context in a logical way, by completing the objects which s/he had seen in the exhibition or in the sources given, in his/her imagination in an appropriate view to the historical discipline.

These data reveal the fact that the support of the teacher is required for producing more salutary images by static imagination and for the use of dynamic imagination.

### Level 3

An illustration (**Pupil's Product 9**) that was made by a girl is below.



Pupil's Product 9

In this product, if one takes a look at the dress of the warrior, one can say that the image of the warrior seems closer to a European soldier than a Mongolian/Turkish soldier. In this respect, it would be relevant to adduce that the student thought independently from the historical sources and as a consequence of that s/he entered the process of constructing the past without considering historical reality. This product is an example of an imagination that deprives of discipline and proofs. It should be mentioned that, contrary to the previously analyzed student products, these data are important in respect to the fact that they reveal the importance of using visual source/proof in making historical

understanding/ thinking relevant to the historical context and historical truth.

### Discussion

The reconstruction act that was made by the students in this work, “does not equal a professional study done by a historian, it should be seen as a tiny step to develop an awareness for that kind of a study” (Yapıcı, 2006, p. 193). Additionally, the concept that “reconstruct the past” used in this study is far from the *reconstructionism* which is one of the historiography approaches (see Munslow, 2000).

This research has shown that most pupils are capable of using their imagination skills in the process of historical thinking in an acceptable manner. Furthermore, it reveals the effect of the controlization of imagination-visual or/and written- through the usage of primary and secondary sources and proofs on the pupil's historical thinking/understanding skills. According to this, some of the findings show that an image depriving of a proof can cause a construction of the past which is out of the historical context and incorrect. In some of the findings, however, though sources were used and the past was constructed appropriate to the historical context, a number of anachronistic data were produced.

In this respect, this research shows the significance of teachers when pupils are studying the sources. As a matter of fact, the teacher can integrate pupils into the process of proof evaluation and historical questioning and can make this questioning appropriate to the historical context through asking the key questions about the sources and giving guiding information. The findings show that teachers have an important role on the development of pupil's historical thinking and "without the help (mediation) of the teacher there could be very little progress on children's historical thinking." It is also significant that teachers "should bring sources to make students gain more historical information and make them work like historians" (Harnett, 1993 cited in Yapıcı, 2006, p. 44). It is extremely probable to have a more efficient mental process and develop these abilities if students are given the chance to challenge, and experience to deal with the historical thinking process and studying source/evidence based under the guideline of a teacher.

Another finding is that pupils can use their own knowledge and experiences when they are constructing the past. Also, this research has an interdisciplinary quality - appropriate to the constructivist approach-since it requires students work with drawing activity. In the interview, the teacher said that the student who constructed "Student Product 2" finds the writing part boring, s/he asked permission for doing only the drawing and s/he enjoyed while he was drawing. For the teacher, in fact, this student is highly talented in drawing. The teacher said that the student combined a lot of things in his imagination. The teacher cited that "the student thinks about the warriors riding horses, etc... he knows that he can express what he imagined but he does not want

to write it since he works visually.” In addition, the teacher emphasized that the documentary films have a positive effect on learning and it is really a good luck that the exhibition overlaps with the related chapter, as a result, the exhibition helps the students understand a lot of different phenomena (geography, living ways (lifestyles), etc.) in the chapter. The teacher cited that the affluence of primary historical evidence simplifies and prompts learning; and for this reason, the exhibition was efficient for learning. These data confirm the functional role of historical objects regarded as primary sources on historical thinking processes.

Lemisko (2004) states that he finds Collingwood’s philosophy of history which was composed of “interrogating” the critical approach to the sources/historical information, “interpolating” which suggests to fill the blanks with imagination and “ re-enactment” of the past by using historical sources, attractive especially for two basic reasons- to be used in historical education-. First is that his views about the production of the historical information give the chance to the teachers to use the constructivist approach in the class. And the second is that his methodological approach in forming the historical information is in accordance with developing strategies of education which approve the importance of imagination in learning process. When the historical education approaches in some countries like England are affected from the history philosophy of Collingwood and the creative and critical thinking and re-enactment of the past is taking place in education program of social sciences of primary school sixth grade in our country is remembered, it can be said that the suggestion of Lemisko (2004) is noticeable.

In this study, the iconic learning approaches of Bruner (analyzing the historical objects and their photographs and making illustrations) were used. And, it is observed that the visual/iconic products of the students are rich and important data sources and analyzing them can make important benefits on understanding the development and operation of historical thinking processes. These applications develop the ability of historical thinking. (e.g. Dilek, & Yapıcı, 2004; Erdoğan, 2007; Harnett, 1993, 1998; Nichol, & Dean, 1997; Wineburg, 2001; Yapıcı, 2006).

## References/Kaynakça

- Cevzici, A. (2000). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Collingwood, R.G. (1996). *Tarih tasarımı* (çev. K. Dinçer, 2. baskı). Ankara: Gün-doğan Yayınları.
- Cooper, H. (1996). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp.76-86). London: Routledge.
- Cooper, H. (2007). *History 3-1, a guide for teachers*. Great Britain: David Fulton.
- Cooper, H. ve Ditchburn, E. (2008). Masallar: Evrensel değerler, bireysel farklılıklar. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (çev. Z. Sönmez, s. 38-53). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Dilek, D. ve G. Yapıcı (2005). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *Buca Eğitim Fa-kültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve tin bilimleri*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Egan, K. (1978). Teaching the varieties of history. *Teaching History*, 21, 20-23.
- Egan, K. (1986). *Individual development and the curriculum*. London: Hutchinson.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resim-lendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fielding, J. (2005). Engaging students in learning history. *Canadian Social Studi-es*, 39(2). Retrieved October 17, 2008, from [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_2/ARFielding\\_engaging\\_students.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARFielding_engaging_students.htm)
- Fines, J., & Nichol, J. (1997). *Teaching primary history*. Oxford: Heinemann.
- Fines, J. (2002, July). Imagination in history teaching. *International Journal of Histo-rical Learning, Teaching and Research*, 2(2), 63-77.
- Graff, H. J. (1999). Teaching [and] historical understanding: disciplining historical imagination with historical context. *Interchange*, 30(2), 143-169.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.
- Harnett, P. (1998). Children working with pictures. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in the primary school* (pp. 69-86). London&New York, NY: Routledge.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek* (çev. B. S. Şener). Ankara: Dost Yayın-ları.
- Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı yaklaşıma göre düzenlenen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürk-çülük dersinin öğrenmeye etkisi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kııcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri dü-zeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, P. J. (1984). Historical imagination. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Ro-gers (Eds.), *Learning history* (pp. 85-116). Great Britain: Heinemann Educational Books.
- Lemisko, L. S. (2004). The historical imagination: Collingwood in the classroom.

- Canadian Social Studies*, 38(2). Retrieved March 31, 2005, from [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_38\\_2/ARhistorical\\_imagination\\_collingwood.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_38_2/ARhistorical_imagination_collingwood.htm)
- Levstik, L., & Barton, K. (2001). *Doing history*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7.Sınıflar Öğretim Programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *İkonoloji* (çev. H. Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Munslow, A. (2000). *Tarihin yapısökümü* (çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (cilt I, çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Nichol, J. (2003). Writing for children: history textbooks and teaching texts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2).
- Nichol, J. (2004, Summer). Reading a difficult and challenging text using expressive movement and textbreaker: a nuffield primary history project approach integrating history and literacy. *Primary History*, 37, 21-24.
- Nichol, J., & Dean, J. (1997). *History 7-11 developing primary teaching skills*. London: Routledge.
- Peck, C. (2005). Introduction to the special edition of Canadian social studies: New approaches to teaching history. *Canadian Social Studies*, 39(2). Retrieved March 04, 2006, from [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_2/Editorial\\_39\\_2.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/Editorial_39_2.htm)
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş, nitel ve nicel yaklaşımlar* (çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Rogers, P.J. (1984). The power of visual presentation. In A. K. Dickinson, P.J. Lee, & P. J. Rogers (Ed.), *Learning history* (pp. 154-167). Great Britain: Heinemann Educational Books.
- Stanford, M (1994). *A companion to the study of history*. Oxford:Blackwell.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli* (çev. A. Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Wachterhauser, B. R. (2002). Anlamada tarih ve dil. H. Arslan (drl. ve çev.), *İnsan bilimlerine prolegomena dil, gelenek ve yorum* içinde (s. 209-249). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve H.Şimşek.(2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.

