

Türkiye ve İngiltere’de İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Sorgulama Süreçleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Empatik, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme

*Hilary COOPER**, *Dursun DİLEK***

Özet

Bu çalışma daha büyük çapta bir araştırma projesinin parçasıdır. Proje kapsamında farklı ülkelerde (İngiltere, Fransa, İsviçre, Romanya ve Türkiye) gerçekleştirilen tarih derslerinin dokümanları (video kaset ve transkriptler), öğrencilerin didaktik öğretimden ziyade karşılaştırma, tartışma ve fikirleri geliştirmeye dayalı olan tarihsel sorgulamaya nasıl katıldıklarını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Bu çalışmada da projenin amacına paralel olarak İstanbul’da bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında işlenen -sosyal bilgiler kapsamında yer alan- tarih dersi ve İngiltere’de küçük bir yerleşim birimi olan Ambleside’da bir ilköğretim okulunda işlenen tarih dersinin dokümanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Türkiye’deki derste öğrenciler gruplar hâlinde metin, harita ve resimler üzerinde çalışarak ve bunlardan elde ettikleri bilgileri kullanarak şiir, resim, drama ve müzik formunda Ankara Savaşı’nı yeniden yapılandırmışlardır. İngiltere’deki derste öğrenciler dönüşümlü grup etkinlikleri yaparak Eski Mısır’daki gündelik yaşamı keşfetme yoluna gitmişlerdir. Veriler, İngiltere’de durum çalışması ve Türkiye’de aksiyon araştırma yoluyla toplanmış; video kaset ve transkriptler (sınıf içindeki konuşma metinleri) aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Bu dokümanlar, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler öğrencilerin bilgiye ulaşma, onu yeni bağlamlara transfer etme ve farklı bakış açılarından ifade etme yollarının neler olduğunu göstermiştir. Bu analizler aynı zamanda öğrencilerin aşamalı olarak nasıl yetişkin desteğinden bağımsız hâle geldiğini, öğretmen tarafından sunulan tarihsel kavram ve kelimelerin nedensellik ifadesi taşıyan sözcükler dâhil yeni bağlamlarda öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını göstermektedir. Tarihsel sorgulama süreciyle bir ölçüde meşgul olan öğrencilerin geçmişteki insan yaşantısını keşfetmek, bilgiyi farklı bakış açılarından sunmak ve argümanlar geliştirmek, tarihe özgü kavram/kelimeleri kullanmayı içeren yorumlar oluşturmak için kaynakları amatörce sorguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf organizasyonu ve değerlerinin tarihsel sorgulamanın gelişmesindeki anlam ve önemine de dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Tarih Öğretimi, Türkiye, İngiltere, Tarihsel Sorgulama, İş birlikli Öğrenme

*Prof. Dr., University of Cumbria, Faculty of Education,
Tarih ve Pedagoji Öğretim Üyesi.

**Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü
Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice
7(2) • Mayıs / May 2007 • 681-725

Prof. Dr. Hilary COOPER

University of Cumbria Cumbria-UK
Elektronik Posta: hjcooper@cumbria.ac.uk

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

- Cooper, H.** (2000). *The teaching of history in primary schools: Implementing the revised curriculum* (3. ed.). London: Davis Fulton.
- Cooper, H.** (2002). *History in the early years* (2. edition). London: Routledge.
- Cooper, H.** (Ed.) (2004). *Exploring time and place through play: Foundation stage - key-stage 1*. London: David Fulton.
- Cooper, H.** (Ed.) (2003). *Teaching across the early years: Curriculum coherence and continuity*. London: Routledge.
- Cooper, H.** (Ed.) (2000). *Children's perceptions of learning with trainee teacher*. London: Routledge.
- Cooper, H.** (1994). Historical thinking and cognitive development. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History* (pp. 101-122). London: Routledge.
- Cooper, H.** (2000). Primary school history in Europe: A staple diet or a hot potato? In J. Arthur, & R. Phillips (Ed.), *Issues in history teaching* (pp. 159 - 174). London: Routledge.
- Cooper, H.** (1993). Removing the scaffolding: A case study investigating how whole class teaching can lead to effective peer group discussion without the teacher. *The Curriculum Journal*, 4 (3), 185 - 01.
- Capita, L., & **Cooper, H.** (2000). History, children's thinking and creativity in the classroom: English and Romanian perspectives. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1, 31-38.
- Cooper, H.** (2003). Lecons d'histoire a l'ecole primaire: Comparaisons. *Le Cartable de Cléo*, 3, 155-168.
- Cooper, H.** (2006). *History 3 - 11 : A guide for teachers*. London : David Fulton.

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

- Dilek, D.** (2007). Using a thematic teaching approach based on pupils' skill and interest in social studies teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 7 (1), 1-7.
- Dilek, D.** (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi* (3. baskı). Ankara: Nobel.
- Dilek, D** & Yayıncı, G. (2005). The use of stories in the teaching of history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (2), 57-68.
- Cooper, H., & **Dilek, D.** (2004). Children's thinking in history: Analysis of a history lesson taught to 11 year olds at İhsan Sungu school in İstanbul. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2), 37-46.
- Öztürk, C. & **Dilek, D.** (Ed.) (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. baskı). Ankara: PegemA.
- Dilek, D.** (2001). İlköğretimde tarih konularının öğretiminde kullanılan tekniklere göre öğretmen tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (2), 323-336.

Türkiye ve İngiltere’de İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Sorgulama Süreçleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Empatik, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme

Hilary COOPER, Dursun DİLEK

Yaklaşık olarak son otuz-kırk yıl içerisinde bilim felsefesinde, tarih disiplininde ve pedagojik alanda gittikçe daha çok kabul gören yeni paradigmlar, tarih öğretiminde de yeni yaklaşım ve uygulamaları beraberinde getirmiştir.

Araştırmacıların da katıldığı tarihsel sorgulamanın geçmiş ile ilgili çıkarımlar yapmak amacıyla farklı kaynaklar hakkında sorular sormayı gerektirdiği, geçmişi öğrenmenin böyle gerçekleşeceği, çeşitli nedenlerden dolayı kanıtların çoğunlukla yetersiz olduğu ve bunların geçmişin açıklamalarını oluşturmak üzere seçilerek kullanıldığı; bu yüzden ortaya konan yorumların çok çeşitli ancak eşit derecede geçerli olabileceği yönündeki görüşler “günümüzde tarihin doğası ile ilgili uyuşmanın ilkelerini ortaya koymaktadır.” (Yapıcı, 2006, s. 34).

Aşağıda araştırma bulgularının yorumlanmasına yardımcı olabilecek yeni tarih öğretimi anlayışı ve bazı temel ilkeleri kısaca ele alınmıştır.

Yeni Tarih Öğretimi Anlayışı ve Kaynak Temelli Öğrenme

Tarih disiplinine yönelik -yukarıda yer verilen- görüşler yalnız tarihçiler tarafından değil tarih öğretimi alanında çalışan uzmanlar tarafından da yaygın kabul görmektedir. Nitekim geçmişin tek ve doğru bir yorumu yoktur (bk. Jenkins, 1997); tarih söylemi, bütünüyle tarihçilerin yorumudur ve tarihsel olguların yanı sıra onların kendi ön yargı ve düşüncelerini de yansıtır (Karabag, 2002). Günümüzde “yeni tarih öğretimi” yaklaşımı olarak da nitelenen ve bir tarihçi gi-

bi kaynakları kullanma, sorgulama, yorumlama, karşılaştırma, tarihsel problem çözme, gibi disipline özgü -yöntemsel- becerilerin işe koşulduğu -oluşturmacı- bir anlayış Avrupa genelinde de geniş bir uygulama zemini bulmaktadır. Stradling (2003, s. viii) de tarih öğretiminin amacı konusunda öğrencilerin tarihsel bilgi kazanmaları kadar “tarihsel olgu ve bulgulara ilişkin eleştirel bir tutum benimsemeleri [nin], tarih bilinci ve tarih yorumu açısından zorunlu olan düşünme süreçlerini öğrenip uygulamaları gerektiği[nin] de gittikçe daha geniş bir kesim tarafından kavran[dığı]” görüşündedir.

Nichol’e göre oluşturmacı tarih öğretiminin özünü teşkil eden ve İngiliz ulusal öğretim programında öğrencilere “tarih yapma” imkânı tanıyan (*Nuffield Primary History Project*) yedi temel ilke şunlardır:

1. **Meydan okuma** (*Challenge*): Öğrencilere tarihsel bir problem çözmeleri için meydan okuma ortamları yaratılmalıdır.
2. **Sorgulama** (*Questioning*): Öğrenci ve öğretmenlerin soruları, öğrenme sürecinin merkezinde yer alır.
3. **Derinlik** (*Depth*): Anlama ancak detaylar üzerinde çalışmakla gerçekleşebilir.
4. **Gerçek/Orijinal Kaynaklar** (*Authentic Sources*): Öğrencilere mümkün olduğunca orijinal tarihsel kaynaklar kullanılmalıdır.
5. **Ekonomi** (*Economy*): Yalnızca ihtiyaç duyulduğu kadar kaynakla çalışma yapılmalıdır.
6. **Ulaşılabilirlik** (*Accessibility*): Öğretmen geçmişçi çocuk için ulaşılabilir hâle getirmelidir.
7. **İletişim** (*Communication*): Öğrenme sürecinin sonunda öğrenci bir izleyici olarak bilgi ve anlamalarıyla iletişime girmelidir (Nichol’den aktaran Yapıcı, 2006, s. 34-5).

Yukarıdaki maddelerde de görüldüğü gibi kaynak/kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımında önemli bir yere sahiptir. Copeland’e (1998) göre kanıt hakkında sorular sormayı gerektiren tarihsel sorgulama süreci oluşturmacı yaklaşımın merkezinde yer alır ve bu yaklaşım çocukların mümkün olduğunca kanıtın gerçek kaynaklarına ulaşmalarını öngörür (s. 122).

Kaynaklarla çalışma ya da kanıt temelli öğrenme öğrencilerin bir tarihçinin çalışma yöntemlerini ve tarih yazma sürecini anlayabilmeleri bakımından önem taşır. Zira tarih, değişimin bilimidir. Değişim

ve gelişme -ya da süreklilik- insanlığın toplam davranışı incelenirken tarih bilimi için olay ve olguları yapılandırıcı kavramlar olarak ortaya çıkmaktadır. Tarihçi eserini yapılandırırken çalışma yöntemi açısından nesnel olabilmekte fakat çalışma öznesini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçmektedir. Dolayısıyla geçmişten gelen özne veya özneleriyle iletişim kurarken bu iletişimin kaynağı olan izleri öznel bir yaklaşımla seçmekte ve bunları tarihsel kanıt hâline getirmektedir. Tarihçinin ulaştığı gerçeklik her şeyden önce kendi ilgi ve deneyimlerinin oluşturduğu tarihsel yorumdur.

Tarihsel gerçeklerin tarihçilerin öznel kaygılarını içerdiği anlayışına ulaşan öğrenciler, tarih konularını öğrenirken *deneyimsel anlamalar* yoluyla tarih disiplininin de kabul edebileceği yorumlar yapabilirler. Deneyimsel anlamalarla oluşturulan bu yorumlar onların tarihsel gerçeklere ulaşmalarına ve fikirlerini otoriteler/kaynaklar karşısında test etmelerine imkân sağlayacaktır. Bu kaynaklar ders kitapları, akademik tarih kitapları, makaleler, röportajlar, anı kitapları vb. olabilir. Öğrencilerin tarihin öğretmen tarafından sağlanan izlerini kanıt hâline getirirken sordukları sorular ve mantıksal ve sezgisel süreçlerle kendi yorumlarını test ederken otoritelere/kaynaklara başvurmaları onların deneyimsel anlama süreçlerini oluşturur. Deneyimsel anlama, günlük hayattaki sorunların çözümünde olduğu gibi düş gücü (duyarlılık/sezgiler) ve gerçekçi düşüncenin tarihsel sorgulamada kullanılmasıdır.

Tarihsel İmgelem

Tarihsel kaynaklarla çalışma ve kanıtı sorgulama becerileri ile tarihsel bir olayın çeşitli yorumlarının farkında olma kadar tarihsel imgelem (düş gücü) ve tarihsel empati de yeni tarih öğretimi yaklaşımında geliştirilmesi beklenen beceri ve değerler arasında önemli bir yere sahiptir.

Geçmişte insanlar farklı sosyal yapı, bilgi ve değerler sistemine bağlı olarak yaşadıkları için geçmişteki insanların nasıl düşündüklerini ve nasıl hissettiklerini bilmek oldukça güçtür. Bu doğrultuda yalnızca bilinenlerden çıkarsanan önermelerden söz edilebilir. Collingwood (1939, s. 7) kanıtı yorumlama ile onu ortaya koyan insanların duygu ve düşüncelerini yorumlama arasındaki ilişkiyi belirgin hâle getirmiştir. Elton (1970) bunu “tarihsel imgelem” olarak nitelendirir.

Geçmişe ait kanıtların daima eksik olması ve bu eksikliklerin tamamlanabilmesinin yanında geçmişî tüm yönleriyle zihinde yapılandırabilmek için de tarihsel imgeleme gereksinim duyulur. Nitekim “[T]arihçilerin nesnel olarak seçtikleri konuları bilimsel yöntemlerle araştırdıkları, tarihsel gerçekleri açıklamada verilerin yetersiz kaldığı durumlarda düş gücüne başvurdukları bilinmektedir.” (Dilek, 2002a, s. 98-9). Tarihsel empatinin tarihsel düşünmenin önemli bir unsuru olduğunu öne süren Yeager ve Foster’a (2001, s. 15) göre de tarihsel imgelem hayalperest bir fikir olarak değil Roger’ın öne sürdüğü gibi verilen bir durumu zihinsel bir yeniden yaratma, onun bağlamını, sonucunu ve kanıtı anlama olarak sürece katılır. Önermeler/çıkarımlar bilinenler üzerinde temellenmişse mantıksal açıklmaları varsa ve kanıtlarla çelişmiyorsa geçerli kabul edilmektedir.

Dilek’e göre (2002a) tarih öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde tarihsel imgelem, öğrencilerin “geçmişte yaşayan insanların bizden farklı olduklarını anlayabilme[leri] ve tarihsel anlamaya ulaşabilmeleri için” (s. 97) geliştirilmesi gereken bir beceri/alandır ve “[b]ilgi ve kanıta dayalı düş gücünü geçmişî anlamada harekete geçirmek, öğrencinin bir başkasını anlamaya çalışmasını ve tarih disiplininin reddetmediği yorumlar yapmasını sağlar.” (s. 99).

Tarih öğretiminde son zamanlarda önem kazanan bir diğer kavram tarihsel empatidir. Yeager ve Foster (2001) tarihsel empatinin olayları, eylemleri, tarihsel kayıtlardaki anahtar rolleri analiz etmek için tarihçilerin sorgulamalarında kullanmaları gereken bir araç olması gerektiği görüşündedirler. Onlara göre tarih öğretiminde de yer verilmesi gereken empati çalışmaları, basit bir şekilde imgelem alıştırmaları (örneğin “Kendini bir Apaçi savaşçısı olarak hayal et.”), aşırı özdeşim kurma (örneğin öğrencilere Adolf Hitler ile özdeşim kurmalarını söyleme) ya da sempati duyma (örneğin öğrencileri kölelik sisteminin kurbanlarına sempati duymaları için teşvik etme) yerine tarihsel yönetime uygun ve sistemli bir yolla yapılmalıdır. Benzer şekilde Dilek (2005, s. 102) de “geçmişî geçmişin koşullarında yaşayan insanların düşün dünyasını keşfederek anlamaya çalışma[nın] oldukça zor bir problem” olduğunu dile getirerek empati yapmanın zor bir süreç olduğuna dikkat çeker. Bu noktada “geçmişî geçmişin koşullarında anlama çabası” olarak açıkladığı tarihsel duyarlılık ya da disipline edilmiş hayal gücünün tarihsel düşünme sürecindeki önemini ortaya koyar.

İş birlikli Öğrenme

Güncel öğretim uygulamalarını şekillendiren sosyal oluşturmacılık (*sosyal yapılandırıcılık*) anlayışı diğer disiplinlerin öğretiminde olduğu gibi tarih öğretiminde de iş birlikli öğrenme sürecine önemli bir rol atfetmiştir. Özellikle iş birliğine dayalı çalışma, öğrencilerin takım çalışması yapmalarına, ortak deneyimlerini kullanmalarına, birbirlerinin öğrenme ve anlamalarını desteklemelerine ve sorunları çözmek için birlikte çalışmalarına imkân vermektedir. Aynı zamanda sorumluluk almayı gerektirmektedir (Belbin, 2003). Bir grup içinde çalışmak sosyal, duygusal gelişim ve yaşam becerileri için de önemlidir. İyi yapılandırılmış iş birliğine dayalı etkinlikler, öğrencilerin ödevleri için daha fazla zaman ayırmalarına da olanak tanır. Araştırmalar, bu ve benzeri küçük grup etkinliklerinin bilinci sosyal kıldığı için öğrenmeye katkı sağladığına işaret etmektedir (Hamlyn, 1982; Bennett & Dunne, 1992; Galton & Williamson, 1992).

Tarihin bir disiplin olarak demokratik tutum geliştirme gibi özel bir amacı olmamasına rağmen soru sormayı öğrenmek, fikirleri şekillendirmek, argümanlar geliştirmek ve başkalarının fikirlerini dinlemek gibi eylemler açık toplumun merkezinde yer alır (Dilek 2002a; Öztürk & Dilek 2003; Safran, 2002).

Ashby ve Lee (1987) öğrencilerin bir tarihsel olayı aralarında tartışırken kendi başlarına başarabileceklerinden çok daha üst seviyelerde anlamalara ulaştıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla problem çözme sürecinin aynı zamanda çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini de geliştiren tartışma tekniği aracılığıyla hızlandırılabilir. Grup çalışması, karşılıklı konuşmayı kolaylaştırarak öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirme ve geliştirmede önemli bir rol oynar. Bu süreçte öğrenciler konuşma dili yoluyla bildikleri ve keşfedeceklerinin yanı sıra diğer öğrenciler, öğretmenler ve daha geniş bir kültür ile karşılıklı etkileşime girerek kendi anlamalarını yapılandırır (Alexander, 2006).

Tarihsel Dil

Çağcıl tarih paradigmasına göre tarih de nihai olarak bir söylem türü; dilsel ve metinsel bir yapıdır (Jenkins, 1997; Munslow, 2000; Oppermann, 2006). Geçmişe doğrudan ulaşma imkânımız olmadığı için o, ancak dil sayesinde araştırılabilir ve yeniden oluşturulabilir.

Kaynaklar, onlardan bir anlam ve sonuç çıkarıncaya kadar bize bir şey söylemezler. Bu bağlamda genelde dil ve özelden tarihsel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar tarih öğretimi kapsamında önem kazanmaktadır. Zira kaynakları, geçmiş ve zaman içinde oluşan değişimleri tartışmak için kullanılan dil, çoğunlukla öğrencilerin günlük yaşamda mübadele (*exchange*) ettikleri dilden farklıdır. Örneğin gelenekler, imparatorluk, sınır vb. bazı kavramlar tarihçiler tarafından geçmişte yaşanmış süreçleri tanımlamak için kullanılır (Eski Mısır vb). Bazıları da günümüzde yaygın olarak kullanılmamaktadır (yeraltı dünyası, el değirmeni, su kaldıracı vb). Bazıları ise geçmişteki bir döneme ait kelimelerdir (piramit vb.). Yine bazı kavramlar tarihsel sorgulama sürecinde neden-sonuç ilişkileri kurarlar (çünkü, bu yüzden vb). Birtakım kavramlar ise toplumlara şekillendiren fikirleri organize eder (yasa, ticaret vb.). Öğrencilere bu tür kavramlar tanıtılmalı ve bunları kullanmaları için fırsatlar verilmelidir. Vygotsky (1962) deneme-yanılma ile yeni kavramlar duyarak ve bunları deneyerek kavram öğrenmenin mümkün olduğunu göstermiştir. Önemli yeni kavramların dikkatle kullanılması yoluyla kavram gelişiminin öğretmen tarafından gerçekleştirilebileceğini ve bu gelişimin entelektüel gelişim ile tartışma becerisini beraberinde getireceğini öne sürmüştür.

Piaget (1926) çocuğun bir yargıyı buna ait önermeyle ilişkilendirme yeteneğinin gelişiminde bir model belirlemiştir. Ona göre küçük yaşta çocuklar, bir dayanak noktasından mantıksız bir sonuca sıçrarlar. Kendilerini ifade edebilecek düzeyde bir sözcük dağarcığından yoksun olmaları nedeniyle onların ulaştıkları sonuçlar ilk bakışta yetişkinlere anlamlı gelmeyebilir (bk. Dilek & Yapıcı, 2003). Daha sonraları olgular ve tanımları kullanırlar. Bir sonraki aşamada gitikçe belirginleşen bir biçimde ifadeleri açıklamalar takip eder. Aşamalı olarak “çünkü” gibi kelimeler kullanmayı öğrenmeye başlarlar. Nedensellik dilinin kullanımına işaret eden bu gelişme, aynı zamanda tarih anlatısının yapılandırılmasında temel bir rol oynar.

Ricoeur’ye ait olan aşağıdaki satırlar dilin tarihsel anlatıyı nasıl yapılandırdığını ve nedensellik dilinin rolünü ortaya koymaktadır.

“Öykü Kral öldü, Kraliçe öldü, demekle yetinmez; Kral öldü, ardından üzüntüsünden Kraliçe de öldü, der. “Bu ve sonra şu” dan “bu çünkü şu” ya geçişten ibaret en içeriksiz hikâyede bile olguyu ortaya koyan, iki olay arasında yer alan bir “çünkü” gizlidir. Tarihi en can alıcı düzeye çıkararak, hikâyenin bu içsel açıklama potansiyeli ve böylelikle anlatı bağlantısını bizatihi bir kanıt biçimine çeviren özelliğidir.” (Ricoeur’dan aktaran Yapıcı, 2006, s. 59)

Bu ifadelerden hareketle öğrencilere nedensellik dilini kullanma becerisi kazandırmanın ve onlara bu dili kullanabilecekleri meydan okuma ortamlarının sağlanması önem kazanır.

Araştırmanın Amacı

Buraya kadar kısaca değinilen, çağcıl tarih öğretimi anlayış ve uygulamaları, temelde tarih disiplininin yöntemi hakkında bir farkındalık geliştirme ve bir tarihçi gibi çalışma becerileri ile bağıntılıdır. Bu anlayış özellikle birincil ve ikincil tarihsel kaynaklarla çalışma, bu bağlamda tarihsel düşünme/sorgulama becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Sözü edilen bu anlayış ve becerilerin Avrupa ülkelerinde ilköğretim düzeyinde kazandırılma durumunu tespit etmeye “Teaching History to Ten Year Olds in a Range of European Countries/ Bazı Avrupa Ülkelerinde On Yaş Öğrencilerine Tarih Öğretimi”¹ adını taşıyan ve aralarında İngiltere, Fransa, İsviçre, Romanya ve Türkiye’nin de bulunduğu bir grup Avrupa ülkesinde küçük ölçekli durum çalışmaları (*case study*) ve aksiyon araştırmaların (*action research*) yapıldığı bir proje organize edilmiştir.

Projenin amacı, ders programlarının içeriğine bakılmaksızın Avrupa ülkeleri arasında on-on bir yaş öğrencilerinin, tarihsel sorgulama becerilerini uygulama düzeyinde benzerlik ve farklılıklar bakımından karşılaştırmak ve daha ileri düzeyde bunları geliştirmektir.

Projenin belirtilen amacına paralel olarak bu çalışma da İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin tarihsel düşünme/sorgulama becerilerini ve sınıf içi süreçleri karşılaştırmalı bir perspektiften analiz ederek benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böyle bir çalışma, çağcıl tarih öğretimi yaklaşımlarının uygulama düzeyinde incelenmesi ve ülkelerin bu alanda hangi noktada durduklarını tespit edebilmeleri bakımından önem taşımaktadır. Nitekim Alexander’a (2003, s. 27) göre eğitim karşılaştırmalı bir anlayış ve düş gücünden olumlu yönde etkilenir ve beslenir.

¹ Bu çalışmada bahsi geçen ve devam etmekte olan *Teaching History to Ten Year Olds in a Range of European Countries* projesinin araştırma ekibinde yer alan akademisyenler ve çalıştıkları kurumlar: Cooper, H. St. Martin’s College, Lancaster; Audigier, F., University of Geneva; Capita, L., Institute of Educational Sciences, Bucharest; Dilek, D., University of Marmara, İstanbul.

Tanımlanan amaca uygun olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Her iki ülkede uygulanan derslerin konusu ve niteliğini karşılaştırma
- Öğrencilerin oluşturdukları grupları ve derste yapılan etkinlikleri karşılaştırma
- Sınıf düzeninde benzeşen ve farklılaşan yönleri ortaya koyma
- Kaynakların kullanımı ve tarihsel düşünme/sorgulama süreçlerini karşılaştırma
- İş birlikli öğrenme sürecinin dinamiklerini karşılaştırmalı olarak ortaya koyma
- Dil ve kavramların kullanım durumunu karşılaştırma.

Eğitim araştırmalarında sınıf içi süreçlerin incelenmesi oldukça önemlidir ancak bu süreçlerin derinlemesine analiz edildiği uluslararası çalışmalar çok azdır (Schweisfurth, 1996, s. 7).

“Benzer şekilde Türkiye’de de tarih öğretimi alanında uluslararası düzeyde karşılaştırmalı araştırmaların çoklukla ders kitapları ya da öğretim programları üzerinde yoğunlaştığı ve sınıf içi süreçleri yansıtan araştırmaların [beklenen düzeyde yapılamadığı] dikkati çekmektedir.” (Yapıcı, 2006, s. 65).

Bu çalışma sınıf içi süreçleri inceleme konusu yapması bakımından da önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırma ile nicel bir metodolojiye dayandırılan araştırma arasında bazı belirgin farklılıklar söz konusudur. Bunlardan biri durum ve eylem araştırmalarında evrene yer verilmemesidir (bk. Ekiz, 2003; Muşlu & Macaroğlu Akgül, 2006).

Bu çalışmada katılımcılar İngiltere Ambleside’da bir ilköğretim okulunda yer alan bir sınıfın on bir yaş öğrencileri ile Türkiye’de İstanbul’un Kadıköy İlçesi’ne bağlı İhsan Sungu İlköğretim Okulunun bir altıncı sınıf öğrencileridir.

Mason’a göre “Nitel araştırmalarda derine gidilerek yüzeyin altındaki çıkarmak esastır.” (Kuş, 2003, s. 78). Benzer şekilde bu araştırmanın öngördüğü sınıf içi süreçlerin ve tarihsel düşünme/sorgulama becerilerinin analiz edilerek yorumlanması nitel tekniklerin

kullanımını gerektirmektedir. Çalışmada kullanılan başlıca nitel araştırma tekniği doküman incelemesi olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın dokümanları, İngiltere ve Türkiye’de uygulanmış derslerin kaydedildiği video kasetler ve sınıf içi konuşmaların yazıya dökülmesiyle oluşturulan transkriptlerdir. Yıldırım ve Şimşek’e (1999, s. 140) göre “[d]oküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir.” Bu doğrultuda öğrenci etkinlikleri ve tarihsel düşünme/sorgulama edimlerinin karşılaştırmalı bir zeminde betimsel bir yaklaşımla analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Her iki ülkede yürütülen araştırma kapsamında kullanılan teknikler; İngiltere için durum çalışması (*case study*) ve Türkiye için aksiyon araştırma (*action research*)’dır.

Avrupa Konseyi tarafından Strazburg’da (1995) düzenlenen, tarih eğitimi araştırmacılarının katıldığı bir toplantıda küçük yaştaki öğrencilerin farklı kaynaklar hakkında sorular sorma yoluyla tarihsel sorgulamayla meşgul olabilecekleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanabilmeleri için bu etkinliği yapmalarının gerekliliği ve önemi üzerinde görüş birliği sağlanmıştır (Capita & Cooper, 2000). Dolayısıyla küçük ölçekli durum çalışmalarının bu kapsamda iyi birer veri sağlama aracı olduğu düşünülebilir zira durum çalışması, özel bir durum/uygulamayı derinlemesine inceleme, anlama, yorumlama ve değiştirme amacını taşır (bk. Ekiz, 2003). Türkiye ders uygulaması ise aksiyon araştırmanın özelliğine uygun olarak araştırma sürecine araştırmacıların aktif katılımıyla gerçekleştirilmiş ve yönlendirilmiştir (Ekiz, 2003, s. 146). Bu uygulamada, öğrencilerin birincil ve ikincil tarihsel kaynakları, ilgi ve yeteneklerine göre oluşturdukları gruplarda iş birlikli öğrenme sürecine dayalı olarak kullanmaları amaçlanmıştır. Türkiye’de tarih öğretiminin, henüz ders kitabına bağlı geleneksel bir çizgide seyrettiği ve kaynakların sorgulanmasına dayalı bir öğretim anlayışının yeterince tanınmadığı dikkate alınarak ders uygulamasının araştırmacılar tarafından yürütülmesi yoluna gidilmiştir. Bu noktada araştırmanın yapıldığı yıl olan 2003’te henüz oluşturmacı öğretim anlayışının resmî bir uygulama alanı olmadığı dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemlerinin yaygın kabul gördüğü de hatırlanmalıdır. Bununla birlikte Türkiye ders uygulamasını yürüten araştırmacılar, uygun ortam ve yetişkin

desteği sağlandığı takdirde -yerleşmiş bir anlayış olmasa da- öğrencilerin tarihsel sorgulama ile meşgul olabilecekleri görüşünden hareket etmiş ve bu doğrultuda derste kullanılacak materyalleri hazırlamış, öğrencilere gerekli açıklamaları yapmış ve her grupta yer alan yardımcı öğretmenlerle (öğretmen adayları) birlikte iş birlikli öğrenme sürecinde -sosyal oluşturmacı anlayış doğrultusunda- rehberlik rolünü üstlenmişlerdir.

“[B]u araştırmanın da yöntemi olan doküman incelemesinin bir özelliği, verilerin farklı araştırmacılarca farklı bağlam ve görüngelerden yorumlanmasına uygun bir yapıda oluşudur.” (Yapıcı, 2006, s. 63). Nitekim “Dokümanlar başka araştırmacılar tarafından kullanılabilir; bir araştırmacının vardığı sonuçların ne derece geçerli olduğu sınırlanabilir veya daha önce ulaşılmış sonuçlardan farklı ve alternatif diğer bazı sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılabilir.” (Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 142). Benzer şekilde bu çalışmanın Türkiye ders uygulamasından elde edilen verileri Yapıcı (2006) da dört kültürde (söz konusu projeye dâhil İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye) tarih öğretimi anlayış ve uygulamalarını karşılaştırdığı araştırmasında analiz etmiştir. Dolayısıyla bu çalışma verilerinin analizi ve yorumlanması sözü edilen çalışmanın bulgularıyla da desteklenmiştir. Bu durum çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek’e (1999, s. 83) göre “elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etme” güvenilirliği artıran stratejilerden biridir. Onlar, “[b]u şekilde elde edilen sonuçların araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayandığını teyit edebil[eceği]”ni ileri sürerler. Ayrıca bu çalışmanın İngiltere ve Türkiye’de yapılan tarih dersi uygulamalarından toplanmış verilerinin, her iki ülkenin araştırmacıları tarafından analiz edilmiş olması yukarıda belirtilen güvenilirlik stratejisini artıran bir başka etkidir. Böylece araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek olası yanlış anlamalar veya aşırı yorumlamaların önüne geçilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında araştırma sürecinden elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Bu durum, araştırmanın geçerliliğini güçlendiren bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 78).

Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilirliği de geçerlik kapsamında yer alır (Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 76-79). Bununla birlikte nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik,

nicel yaklaşımın aksine tartışmalı bir konudur (bk. Golafshani, 2003; Ekiz, 2003). Yıldırım ve Şimşek (1999, s. 79) nitel araştırmalarda sosyal olayların içinde bulunulan ortama göre değiştiği varsayımından hareketle genelleme yapmanın ancak bir dereceye kadar mümkün olabileceğini ileri sürerler. Bu çalışmada da ders uygulamalarının analizi ile ulaşılan bulguların kaynaklarla çalışma, tarihsel düşünme ve kanıtı sorgulama becerilerine dair bir ölçüye kadar genellemeler yapma imkânı sunacağı kabul edilmektedir. Zira İngiltere’de uygulanan ders, İngiliz araştırmacı tarafından “tipik bir iyi örnek” olarak tanımlanırken Türkiye’de işlenen derste kullanılan teknik (konu merkezli öğrenme/tematik) daha önce çeşitli düzeylerde yapılan aksiyon araştırmalarda uygulanmış ve bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer sonuçlara ulaşılmıştır (bk. Dilek, 2002b; Canbaz, 2006). Bağlantılı olarak bu araştırmalarda öğrencilerin tarihsel düşünme ve kaynakları kullanma becerilerine dair benzer bulguların elde edilmiş olması, bu çalışma kapsamında Türkiye’de yapılan aksiyon araştırmanın geçerliğini güçlendirmekte ve bazı genellemeler yapmayı mümkün hâle getirmektedir. Bu noktada genelde proje, özelde bu çalışmanın ülkelerin genel tarih öğretimi uygulamaları ya da müfredatlarından ziyade bu ülkelerdeki tarih derslerinde “kaynak temelli öğrenme” ve “tarihsel sorgulama ile meşgul olan öğrencilere” odaklandığı hatırlanmalıdır. Bununla birlikte bu araştırmada analiz edilen söz konusu süreçlere, müfredatlar ve ülkelerin tarih öğretimi ve genel pedagojik eğilimleri dikkate alınmadan yapılan yorumların görece eksik kalacağı düşüncesiyle gereksinim duyuldukça bu bağlamda kısa açıklamalar getirilmiştir. Şu hâlde her iki ülkenin karşılaştırılması ile ulaşılan bulgular da bir dereceye kadar genellenebilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri -yukarıda da açıklandığı gibi- “Teaching History to Ten Year Olds in a Range of European Countries/ Bazı Avrupa Ülkelerinde On Yaş Öğrencilerine Tarih Öğretimi” adlı devam eden bir proje kapsamında İngiltere’de durum çalışması (*case study*) ve Türkiye’de aksiyon araştırma (*action research*) yoluyla toplanmıştır. Her iki ülkede de işlenen derslerde elde edilen veriler video kamera ve transkript aracıyla kayıt altına alınarak İngiliz ve Türk araştırmacılar tarafından çoğaltılmış ardından araştırmacılar

bu veri kaynaklarını analiz edilmek üzere birbirlerine ulaştırmışlardır. Bu aşamada Türkiye dersinin transkripti projede kullanılan ortak dil olan İngilizceye tercüme edilmiştir. Çalışmaların transkriptleri, konuşmaların analiz edilmesine ve böylece öğrencilerde tarihsel düşünme/öğrenme süreçlerinin yorumlanmasına imkân tanırken video kayıtları, öğrenci - öğretmen etkinlikleri ve sınıf değerleri (*classroom ethos*) ile ilgili dolaylı gözlem yapma imkânı sunmuştur (Yapıcı, 2006, s. 67). İngiltere dersinin kayıt tarihi 20.07.2003; Türkiye dersinin kayıt tarihi 27.03.2003'tür.

İşlem

Araştırmanın verileri, doküman incelemesine ve betimsel analiz tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. Buna göre ilk aşamada kategoriler geliştirilmiştir. Dokümanlar incelenmiş ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda veriler bir tema ile ilişkilendirilerek betimsel analizin çerçevesi oluşturulmuştur. Buna göre belirlenen temalar şöyledir:

- Derslerin Konusu ve Niteliği
- Öğrencilerin Oluşturdukları Gruplar ve Ders Etkinlikleri
- Sınıf Düzeni
- Kaynakların Kullanımı ve Tarihsel Düşünme/Sorgulama Süreçleri
- İş birlikli Öğrenme Süreci
- Dil ve Kavramlar

İkinci olarak bu temalara uygun veriler, mantıksal bir bütünlük sunacak şekilde düzenlenmiştir. Ardından belirli temalar altında düzenlenen bu veriler dokümanlardan yapılan alıntılarla da desteklenerek betimlenmiştir. Betimlenen bu bulgular daha sonra karşılaştırmalı olarak ilgili alanyazın ve diğer araştırma bulgularıyla ilişkilendirilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır (bk. Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 158-160).

Bulgular

Derslerin Konusu ve Niteliği

Türkiye ders uygulamasında Ankara Savaşı konu edilmiştir. Savaş nedenleri, oluşum süreci, savaş sahneleri, sonuç ve etkileri ile Türk tarihindeki önemi bağlamında ele alınmıştır. Bu yönüyle siyasi ta-

rih odaklıdır. Dolayısıyla “dersin perspektifi ulusal siyasi tarih olarak tanımlanabilir ve bu perspektifin aynı zamanda Türkiye tarih öğretimindeki genel bir eğilimi de temsil ettiği söylenebilir.” (Yapıcı, 2006, s. 161-2).

İngiltere’de işlenen ders Eski Mısır ünitesinin bitiş dersidir. Bu derste öğrenciler iş birliğine dayalı gruplarda Eski Mısır toplumunun farklı özelliklerini keşfetmişlerdir. Ders, Eski Mısırlıların toplumsal ve gündelik yaşamları ile kültürel özelliklerini konu edinmesi bakımından sosyokültürel bir perspektife yerleştirilebilir.

Her iki ülkedeki öğrenciler diğer derslerdeki becerilerini de (disiplinler arası bir yaklaşımla) işe koşarak tarihsel sorgulama yapmışlardır. Türkiye’de işlenen derste öğrenciler 1402 yılında gerçekleşen Ankara Savaşı’nı resim, şiir, müzik, drama/senaryo ve belge formunda sunmuşlardır. İngiliz öğrenciler Eski Mısır’daki yaşam alanlarından dil (oyun-yazı, kukla oynatma ve yazı sistemi), din (inançlar/mitler), giyim (Mısır kostümleri) ve teknolojiyi (el değirmeni ile tahıl öğütme), uygulamalı çalışmalar yaparak keşfetmişlerdir.

Öğrencilerin Oluşturdukları Gruplar ve Ders Etkinlikleri

Türkiye’deki derste öğrenciler beş gruba ayrılmışlar, ortak bir konu üzerinde her grup farklı bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Etkinlikler iki ders saati sürmüştür.

Öğretmen iki resim ve bir harita yardımıyla ders konusunun Osmanlılar (Bayezit) ve Moğollar (Timur) arasında 1402 yılında gerçekleşen Ankara Savaşı olduğunu açıklamıştır. Bayezit’in amacı Suriye ve İran’ı yeniden ele geçirmektir. Timur’un amacı ise Osmanlı Devleti’ni yıkarak bütün Türklerin imparatoru olmak ve Çin’i ele geçirmektir. Öğrencilere, beş grup etkinliği olacağı, kaynakları kullanarak savaşı farklı bakış açılarına göre yeniden yapılandıracakları ve dersin sonunda çalışmalarını sınıfla paylaşacakları açıklamaları yapılmıştır. Buna göre oluşturulan gruplar ve yaptıkları etkinlikler aşağıda incelenebilir:

- Resim grubu - resimleri ve metinleri kullanarak Ankara Savaşı’nın görsel yorumunu oluşturma,
- Drama grubu - metinleri kullanarak Timur ve Bayezit’in divanlarında yapılan görüşmeleri ve alınan kararları gösteren dramatik bir yorum oluşturma,

- Şiir grubu - metinleri şiir formunda yorumlama,
- Belge grubu - metindeki bilgiyi temele alarak Timur ve Bayezit arasında geçen yazışmaları belge formunda yorumlama,
- Müzik grubu - savaşla ilgili şarkı sözü yazarak beste yapma.

Öğrenciler dâhil olmak istedikleri grupları ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendileri belirlemiştir.

İngiltere'deki ders gün boyunca sürmüştür (Son zamanlarda derslere haftada bir iki saat zaman ayırmak yerine bazen uzun bir zaman dilimi ayırmak gibi bir anlayışa yer vermek söz konusudur). Öğrenciler belirli bir süre zarfında sırasıyla bir etkinlikten diğer bir etkinliğe geçmiştir.

İngiltere dersinde gruplar aşağıdaki konuların yer aldığı etkinlikleri yapmışlardır:

- Eski Mısır'da yapılan bir ziyafet (şölen) hakkında radyo programı hazırlama,
- Eski Mısır destan ve inançlarını araştırma,
- Piramit yapma,
- Eski Mısırlıların kıyafetlerini hazırlama,
- Her yıl Nil Nehri'nin kabarmasının getirdiği değişikliklerin insanların günlük yaşamını nasıl etkilediğini anlamak için nehrin taşması ile ilgili bir oyun oynama,
- Nasıl çalıştığını anlamak için bir su kaldırıcı (*shaduf*) yapma,
- Eski Mısır sayı oyunlarından "senet"i (*replica senet board*) oynama,
- El değirmeni kullanarak mısır öğütme,
- Yazı sisteminin nasıl işlediğini anlamak için isimlerini hiyeroglif kullanarak yazma,
- Eski Mısır destanlarını kuklalar yaparak canlandırma.

Sınıf Düzeni

İki ülkedeki sınıflar da tartışma ortamları yaratmak için düzenlenmiştir. Hem İngiltere hem de Türkiye'deki sınıflarda öğrenciler dikkörtgen masa veya sıralarda oturmuşlardır. Türkiye sınıfında klasik yerleşim düzenindeki sıralar, öğrencilerin yüz yüze çalışmasını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Drama grubunun

hazırlıklarını yapabilmesi için sınıfın arka bölümünde boş bir alan oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu yeni sınıf düzeni ve grup çalışmasına kolay uyum sağladıkları gözlenmiştir.

İngiltere’deki ders uygulamasında sıcak hava, kısmen öğrencilerin çalışmak için özel alanlar bulma isteği (mesela fiziksel etkinlikler için bir grup kız öğrenci Mısır destanlarını tartışmak, bir grup radyo oyunu hazırlamak, bir başka grup duvarda rulo hâlindeki kâğıtlara resim yazısı -hiyeroglif- yazmak için boş alanlara gereksinim duymuşlardır) ile kaldırmaç deneme ve tahlil öğütme gibi sınıf ortamına uygun olmayan etkinlikler nedeniyle okul bahçesi de çalışma alanı olarak kullanılmıştır.

Kaynakların Kullanımı ve Tarihsel Düşünme/Sorgulama Süreçleri

Hem Türk hem İngiliz öğrenciler geçmişin yorumlarını yapmak için çeşitli kaynaklar üzerinde çalışmışlardır. Bir başka deyişle bilgiyi metin, harita ve resimlerden çıkararak onu farklı bir formda yeniden yapılandırmayı başarmışlardır. Nitekim Bruner (1963) bu durumu öğrenme sürecinin temel bir unsuru olarak görmektedir.

Türkiye dersinde öğrencilerin yararlandıkları kaynaklar şunlardır:

- Tarihsel nesnelerin fotoğrafları (savaş aletleri);
- Minyatürler (Timur ve Bayezit’e ait);
- Tarih kitaplarından derlenen metinler;
- Haritalar.

Ankara Savaşı’nın işlendiği dersin, konu merkezli (*tematik*) özelliği doğrultusunda tüm gruplara aynı tarihsel kaynaklar verilmiştir. Bu kaynakları kullanarak resim grubu metinden fillerin Timur’un ordusunun önemli bir özelliği olduğunu çıkarmıştır. Bir erkek öğrenci “*Bir fil çiziyorum. Şaheser yaratacağım!*” ifadesini kullanarak çizdiği resimde fillere yer vermiştir. Bir kız öğrenci, metinden Kara Tatarların savaş esnasında Bayezit’in ordusunu terk ederek Timur’un ordusuna katıldığını öğrenmiş ve bunu resminin konusu yapmıştır. Bir erkek ve bir kız öğrenci resimlerinde Bayezit’in Timur tarafından esir edilmesi olayını işlemişlerdir.

Müzik grubu üyeleri bir flüt kullanarak yaptıkları şarkıyı söylemişlerdir. Şarkıları, metinden çıkardıkları; savaşın geçtiği yer, başlangıçta Timur’un kuvvetleri üzerine yapılan saldırının filler tarafın-

dan geri püskürtülmesi, üç saat süren savaşın Sultan Bayezit'in atının düşmesiyle sona ermesi gibi bilgileri içermiştir.

Belge grubu metinden olgusal bilgiyi çıkarmış ve onu Timur'un bakış açısından ferman olarak yapılandırmıştır. Öğrencilere verilen metinlerde yer alan bilgilerin bir kısmı şöyledir:

“Timur tarafından D. Anadolu ve Irak’tan kovulmuş olan Irak hükümdarı Ahmet Celayir ile Karakoyunlu beyi Kara Yusuf ise Yıldırım’a sığınmıştı.

...

Timur, sistemli bir şekilde Yıldırım ile elçi ve mektup aracılığıyla haberleşiyordu. Timur’un istekleri şöyleydi:

- *Yıldırım’ın oğullarından birinin rebine gönderilmesi;*
- *Ahmet Celayir ile Kara Yusuf’un kendisine teslim edilmesi ya da ülkeden kovulmaları;*
- *Erzincan’dan el çekilmesi ve buranın Emiri’nin Timur’a bağlı olduğunun kabul edilmesi.*

Yıldırım’ın bu istekleri kabul etmesine imkân yoktu. Savaş kaçınılmazdı...”

Öğrenciler bu ve benzeri açıklamalardan yola çıkarak Timur’dan Bayezit’e yazdıkları mektupta şu satırlara yer vermişlerdir:

“Biricik Canım Düşmanım Bayezid; Senin ülkeni sığınmış olan Irak hükümdarı Ahmet Celayir ve Karakoyunlu Beyi Kara Yusuf’u ülkenden çıkarmamı istiyorum. Erzincan’dan elini çek ve buranın benim yönetimim altında olduğunu ülkene yay.

Ey Bayezit! Ben Çin’e sefere çıkıyorum. Topraklarını bana bırak! Nedenini öğrenmek istiyorsan şudur: Ben Çin’e fethe giderken topraklarıma saldırırsan ve buna teşebbüs edersen savaş çıkartırım.”

Bu gruptaki öğrenciler, verilen bilgiyi basit bir şekilde tekrarlamak-
tan öte metni içselleştirmiş, onu anlamlandırmış, Timur’un bakış
açısından görmenin önemini kavramış ve böylece savaşa neden olan
unsurları tespit edebilmişlerdir.

Ashby ve Lee’ye (Yeager & Foster, 2001, s. 15) göre tarihsel empa-
ti diğer insanların inançlarını, değerlerini, amaçlarını ve duygularını
başarıyla yeniden oluşturmaktır. Bir öğrencinin empati yapması,
onun kendisine ait olmayan bir dizi inanç ve değerle meşgul oldu-
ğu bir durumu dile getirir. Türkiye ders uygulamasında ise öğren-
ciler yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi tarihsel aktörlerle empati
kurabilme becerisi göstermişlerdir.

İngiltere dersinde kullanılan kaynaklar öğrencilerin çeşitli kitapla-

rından derlenmiştir. Eski Mısır, ulusal müfredatta yer alan bir ünitendir. İngiltere’de müfredatı destekleyen yüksek kalitede kaynaklar yayımlanmaktadır. Birçok tarih kitabı birincil görsel kaynakların oldukça nitelikli fotoğraflarını içermektedir.

İngiltere dersinde öğrencilerin kullandıkları kaynaklar şunlardır:

- Duvar resimleri (hiyeroglifler, mumyalanma, giyim, mit ve inançları gösteren sahneler);
- Kırsal yaşam ve piramitleri konu edinen illüstrasyonlar;
- Yazılı metinler (döneme ait nesnelerin nasıl yapıldığı ve kullanıldığı ile bunların o dönem ve o kültürdeki insanların yaşamlarındaki rolünü ortaya koyan);
- Eski Mısır konulu video kasetler.

Bu kaynakların yanı sıra öğrenciler araştırmalarında bilgisayardan da yararlandıklarını belirtmişlerdir.

İngiliz dersinde öğretmen de etkinliklere aktif olarak katılmış ve onlar gibi Eski Mısır yaşantısına uygun şekilde giyinmiştir. Kostümler titiz bir inceleme sonucu oluşturulmuştur. Bu kostümler öğrenciler tarafından kitaplardaki illüstrasyonlar ve duvar resimlerine uygun olarak tasarlanmış ve ailelerinin yardımıyla evlerinde hazırlanmıştır. Kız öğrenciler Eski Mısır kültürüne özgü egzotik göz makyajı yapmışlardır. Bir öğrenci başında gün boyu parfüm yayan koni biçimli bir başlık; bir başka öğrenci de ölümler tanrısı Anubis’e benzer şekilde çakal/köpek görünümlü bir başlık takmıştır. Zengin bir tüccar rolündeki öğrenci -bir örneğini yaptığı- takılar, gerdanlık, bilezik ve alın kısmında bir yılan figürü ile kölelerini sergilemiştir (Son zamanlarda İngiltere’de öğrencilerin okul projelerine ailelerin de katılımını sağlama yönünde bir eğilim vardır. “Mükemmellik ve Eğlence” adlı bir resmi doküman, eğitimi eğlenceli hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Zengin, yaratıcı, açık uçlu ve entegre bir öğretim programına dönüş söz konusudur.).

Kaynaklara dayanarak yapılan etkinlikler Türkiye dersinde de uygulamaya dönüktür (şarkı söyleme, drama, resim çizme vb). İngiliz ders örneğinde de etkinlikler uygulamalıdır ancak bazı açılardan daha somut olduğu söylenebilir.

Bu durumun bir nedeninin işlenen derslerin perspektiflerinin farklılaşması olduğu ileri sürülebilir. Nitekim İngiltere ders uygulaması -daha önce ifade edildiği gibi- daha çok sosyokültürel tarih üze-

rinde yoğunlaşırken Türkiye’de işlenen ders örneği siyasi tarih odaklıdır. Bu noktada insanların yaşam tarzları, giyim, teknoloji, beslenme gibi gündelik yaşam unsurlarının ön plana çıktığı kültürel tarih bağlamında uygulamalı çalışmalar yapma imkânının siyasi tarih konularına oranla daha mümkün olduğu düşünülebilir.

“[S]iyasete odaklanan bir tarihin yerine insan faaliyetlerinin tamamına eğilen bir tarih” (Burke, 2006, s. 24) anlayışı Annales ekolüyle birlikte önem kazanmıştır. Çağcıl -postmodern- paradigmanın yükselen değerlerinden biri olan “kültür” kavramına koşut olarak da tarih yazımı ve bağlantılı olarak tarih öğretiminde kültürel tarih konuları daha çok yer bulmaya başlamıştır. Stradling’e (2003, s. vii-i) göre tarih öğretimi alanındaki yaklaşımlar akademik tarih alanındaki yaklaşımları izlemektedir ve bağlantılı olarak “Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda politik ve diplomatik tarihin yanı sıra sosyal, ekonomik, kültürel ve hatta entelektüel tarihi de kapsayacak biçimde içeriği genişletmeye dönük adımlar atıldığı görülmektedir.” Bu paralelde Türkiye’de 2004 yılı itibarıyla yenilenen sosyal bilgiler öğretim programlarında sosyokültürel tarih konuları da siyasi tarih kadar ağırlık kazanmış görünmektedir. Yeni sosyal bilgiler öğretim programı İngiltere örneğinde “daha somut” olarak nitelenen uygulamalı etkinliklere ortam sağlayacak açılımlar getirmektedir.

Bruner (1966) bilgiyi sunmanın üç yolu olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar kinetik (fiziksel olarak keşfetme), ikonik (görsel) ve sembolik (dil ve matematik becerileri)’tir. İngiliz dersinde kaynaklar kitaplardaki başlıca görsel materyallerden derlenmiştir ve çocuklar bunları uygulamalı bir yolla keşfetmişlerdir. Bir çocuk Mısırlıların “nasıl yapmış olabileceğini anlamak için” tahta blokla bir piramit yapmaya çalışmıştır. Bir grup her yıl Nil’in taşkınlarının -yüksek ya da alçak- hangi seviyede gerçekleştiğini görmek için zar atarak bir oyun oynamışlardır.

Öğrenciler oyunun kurallarını şöyle açıklamıştır:

“Zarı atarsanız ve dokuz gelirse... su seviyesi yüksektir, -eğer çok fazla yükselirse evinizi su basabilir. Üç gelirse alçak olacağı anlamına geliyor ve [bu durumda] çok fazla ürün alamazsınız. Bu [oyun] on yıl içerisinde ne kadar iyi düzeyde ürün alabileceğinizi ve bu durumun aile yaşantısını ne yönde etkileyeceğini öğrenebilmek amacıyla oynanıyor.”

Öğrenciler her yıl için bir günlük yazma çalışması yapmıştır.

Bir öğrenci nasıl çalıştığını öğrenmek üzere sınıftaki videoda izle-

dikleri -Eski Mısır’da nehirden su taşıyarak tarlaları sulamak için kullanılan bir alet olan- su kaldıracını örnek alarak bir su kaldıracı (*shaduf*) modeli yapmaya çalışmıştır.

Su kaldıracının nasıl işlediğini anlamak üzere bu aracın bir modelini yapmaya çalışan öğrenci şunları söylemiştir:

“Mısırlıların ürünleri yetiştirmek üzere kullandıkları suyu Nil’den nasıl taşıdıklarını bulmaya çalışıyorum.”

“Buna göre bir başta bir kova ve diğer tarafta bir ağırlık vardır. Biri kova-yı nebreye daldırıldığında kova suyla dolar sonra onu ağırlık yardımıyla kaldırır ve yere indirir.”

“Birkaç sorunu çözmeliyim. Bunu güçlendirmek için bütün parçaları birlikte bağlamak zorundayım.”

Öğrencinin bu ifadeleri onun geçmişteki insan yaşantısını keşfetme ve anlamasına dair bir problem çözme sürecine işaret etmektedir. Tarihsel problem çözme ile ilgili olarak Watts aşağıdaki görüşleri ileri sürmektedir:

“Tarihsel düşünme bir çeşit spekülasyon imgeleme dayalı ya da empatik (vicarious) bir yapı olarak düşünülebilir. Her durumda tarihsel malzeme eksik/belirsiz ve yoruma açık olduğu için tarihsel problem çözme bütünüyle imkânsız değilse de zor bir etkinliktir. Tarihçi, bir belgenin tarihi gibi araştırmasına katkıda bulunacak -ikincil- problemleri çözebilir ve -bu tür bir- problem çözme için bir dizi karakteristik model oluşturur. Ancak tarih, problem çözümden çok problem ortaya atma ile ilgilidir.” (Watts’tan aktaran Yapıcı, 2006, s. 51).

Problem çözme -ya da problem ortaya atma- sürecine ilişkin bir başka veri, Türkiye dersinden elde edilmiştir. Timur’un perspektifinden Bayezit’e mektup yazan öğrenciler isteklerinin kabul edilmesi için Bayezit’e ne kadar süre tanıyacakları üzerinde tartışırlar:

YÖ [Yardımcı Öğretmen] *“Ne kadar süre verebiliriz?”*

1.EÖ [Erkek Öğrenci] *“Güneş batıncaya kadar. Güneş batıncaya kadar”*

2.EÖ *“Hayır”*

YÖ *“Şeye gidecek... Beyazıt’a gidecek. Güneş doğuncaya kadar mı?”*

2.EÖ *“Bu mektup sana ulaştığında dört güneş batışına kadar”*

EÖ *“O zaman gün yoktu ...”*

EÖ *“Ama oradan oraya nasıl gelecek? Araba mı? Atla kaç günde gelecek?”*

3.EÖ *“İki hafta... bir hafta...”*

1.EÖ *“Bir şeyler söyleyin!”*

Bu konuşmalardan öğrencilerin zamanı, tarihsel bağlama uygun olarak düşünmeye çalıştıkları ve bu doğrultuda uygun bir kavram arayışına girdikleri anlaşılmaktadır. Bu süreçte problem, “ilgili döneme uygun zaman kavramlarının ne olduğu” ve bunun da ötesinde “zamanın nasıl ölçüldüğü” şeklinde tanımlanabilir. Buna göre öğrenciler, o dönemde günlerin, güneşin doğması ya da batmasına göre belirlendiği ve günümüzdekinden farklı bir kavramla ifade edildiği düşüncesi üzerinde yoğunlaşmış görünmektedirler. Yukarıdaki diyalogların çözümlenmesi sonucu benzer bulgulara ulaşan Yapıcı’ya göre de (2006, s. 177) “... öğrenci o dönemde günün olmadığını söylerken asıl söylemek istediği; o dönemde günlerin farklı şekilde imlendiğidir. Bu noktada öğrenciler tarihsel bir problemle karşı karşıyadırlar ve bunu çözmek üzere çeşitli argümanlar geliştirmektedirler.” Bu diyalogda ortaya atılan bir diğer problem, dönemin ulaşım araçları ve bunların hızı, bir başka deyişle dönemin teknolojik koşullarıdır. Bu veriler öğrencilerde geçmişte geçmişin koşullarına uygun olarak düşünme becerisine; eş deyişle tarihsel duyarlılığın (bk. Dilek, 2002a; 2005) varlığına işaret etmektedir. Öte yandan veriler, Ashby ve Lee’nin (1987) öğrencilerin bir tarihsel olayı aralarında tartışırken kendi başlarına başarabileceklerinden çok daha üst seviyelerde anlamalara ulaştıkları yönündeki tespitlerini doğrular niteliktedir. Diyalogun dikkat çekici bir başka yönü, öğrencilerin ve yardımcı öğretmenin birbirlerinin düşüncelerini yapılandırdıkları etkileşimsel bir süreç niteliğinde oluşudur.

Derste öğrencilerin kaynakların içeriğini sorgulama eğiliminde olduklarını gösteren verilerin bir kısmı aşağıya alınmıştır. Öğrenci Cengiz Yasası ile ilgili olarak şu soruyu sormuştur:

“Bir şey sorabilir miyim? Hocam Cengiz Yasası neden peki [bir kısmı anlamıyorsa]... bir soru [soru] hocam. Diyelim ki bir adamın yerde bir parası var. Düşmüş ama adam almış onu. Onu hırsız olarak kabul edip Cengiz Yasası dersek?”

Bu cümlelerde öğrenci düşüncelerini tam olarak ifade edememiş olsa da Cengiz Yasası’nın ağır koşullarına eleştirel yaklaştığı anlaşılmaktadır.

İngiliz araştırmacı, öğrenci gruplarının çalışmalarını kameraya kaydederken onlara ne yaptıklarını sormuştur. Bu paralelde araştırmacı radyo programı hazırlayan gruba Mısır mitleri hakkında hangi araştırma soruları üzerinde çalıştıkları sorusunu yöneltmiştir. Bu soru aşağıda yer verilen eğlenceli bir mübadeleye ortam hazırlamıştır.

“Osiris öldükten sonra İsis nasıl hamile kalmıştır? Çünkü Osiris ölmeden uzun zaman önce İsis’ten uzaktaydı. Bunu asla bilemeyeceğiz.”

“Öykünün değişik versiyonları var.”

“Bunlardan birinde İsis uçurtmaya dönüşür, Osiris’in ölü bedeni üzerinde uçar ve her nasılsa hamile kalır. Fakat biz buna inanmıyoruz, bu uydurma bir öykü.”

“Bu yüzden gerçeğin ortaya çıkarabileceğini sanmıyoruz. Bir çok farklı versiyon var. Öykünün doğru olup olmadığını kimse bilemez.”

“Ve onun [Osiris’in] onurlu ve dürüst olduğunu söylüyorlar. Fakat ben buna inanmıyorum çünkü kimse mükemmel değildir.”

Bu öğrenciler geçmişi anlamlandırmak için yaşam hakkındaki kendi bilgilerine (ve kısmen güncel ilgilerine) başvurmuşlardır. Buna ek olarak sözlü tarihin çeşitli versiyonları olduğu ve nedenleri konusunda bir farkındalık göstermişlerdir. Bu veriler, öğrencilerin kaynaklara eleştirel bir tutumla yaklaşabildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin kullandığı kitapların içerdiği tarihsel kaynaklardan biri de eski bir Mısır oyunu olan “senet” (*replica senet board*)’tir ve bir grup bu oyunu oynamıştır. Bu oyunun nasıl oynandığı bilinmemektedir ve bu nedenle olası kurallar konulmuştur.

Öğrenciler, zar yerine madeni para kullandıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmacının oyunun nasıl oynandığını nereden bildikleri sorusuna öğrenciler, kuralların yazılı olduğu kâğıdı okuyarak nasıl oynanmış olabileceğini bulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Adı geçen Mısır oyununun nasıl oynandığının tam olarak bilinmemesi, bu konuda eldeki kanıtı sorgulayarak çıkarsamalar yapma, boşlukları mantıksal düşünme ve imgelem süreçleriyle doldurma gereksinimini beraberinde getirmektedir. Bu tam da tarihinin tarih yazarken yaptığı çalışmadır. Şu hâlde öğrencinin ilgi alanına girdiği öngörüsünde bulunmayı mümkün kılan böyle bir kanıt (senet oyunu) ile girdiği iletişim sürecinde öğrencinin bir ölçüye kadar tarihinin etkinliğini anlayabileceği ileri sürülebilir. Bu noktada konulan olası kuralları uygulayarak oyunun nasıl oynandığını keşfetmenin yanında öğrencileri eldeki kanıtları kullanarak oyunun kurallarını bulmaya yöneltme de tarihsel sorgulama ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkılar sağlayabilir.

Js. tohumları öğütmek için bir değirmen kullanmıştır. Öğrenci yaptığı çalışmayı “Göründüğü kadar eğlenceli değil. Zor iş” cümleleriyle yorumlamıştır. Bu etkinlik, öğrencinin tarihsel aktörlerle empati

kurabilmesinde ve onların yaşam koşullarını anlayabilmesinde işlevsel bir rol üstlenebilir. Zira öğrencinin bu etkinliği “zor” olarak değerlendirmesi, geçmişteki yaşam koşulları ve insan duyguları hakkında bir sonuç çıkardığını göstermektedir.

Bir başka grup, isimlerini, hiyeroglif yazısıyla bir duvara yazmıştır. Bir öğrenci “*PTR olarak görüyorsunuz- çünkü -e yok*” açıklamasını yapmıştır.

S. ve J. bir Mısır prens ve prensesinin kuklalarını yapmışlardır. Bu kuklaların, öğrencilerin 3000 yıl önce bir Mısır kâhibi tarafından yazılan bir öyküyü yeniden canlandırabilmeleri için hareket edebilme özelliğini sağlayan eklem yerleri vardır.

Türkiye dersinde öğrencilerin ferman görüntüsü verilmiş kâğıttan okumuş oldukları duyuru, onların, Bayezit ile Timur arasında geçen argümanları Timur’un bakış açısından uygun dil ve imgeler kullanarak fakat aynı zamanda kendi cümleleriyle tutarlı bir biçimde sunma becerilerini göstermiştir. Böylece öğrenciler savaşın nedenlerini analiz etmişlerdir. Öğrencilerin sunumlarından bir bölüm aşağıya alınmıştır.

[Sıraya vurarak]

“Bayanlar baylar size Timur’un fermanını okuyacağım ... Çin seferine gitmeden önce senden istediklerim vardır. Canından çok sevdiğin oğullarından birini Çin seferine çıkmadan önce bana vereceksin. Eğer ben Çin seferinde iken benim topraklarıma saldırmak gibi bir kalleşliğe kalkarsan oğlunun kellesini vurdurturum. Biliyorum ki bu maddeleri kabul etmeyeceksin. Kabul etmediğin takdirde savaş kaçınılmaz olur. Biliyorsun ki seni yenecek askerlerim ve fillerim var. Eğer bu maddeleri kabul etmezsen hükümdarlığımı elinden alur, topraklarına el koyarım. Bu savaşta bil ki çok kan akacak ve toprakların benim elime geçecek. Son duanı et!”

Drama grubu üyeleri çelişen bakış açılarıyla durumu tartışmışlardır. Bayezit’in vezirleri arasında görüş ayrılıkları vardır.

1. KÖ [Kız Öğrenci]: “Benim fikrimi sorarsanız Sultanım, bir meydan savaşı yapılmasını önermiyorum. Bence vur-kaç taktiği uygulayalım. Ordumuzu tehlikeye atmadan, küçük birlikler göndererek onların ordusunu yıpratalım.”
2. KÖ [Kız Öğrenci]: “Ali paşa gücünmesin ama Sultanım, ben Ali Paşa’nın fikrine katılmıyorum. Moğollar Anadolu’ya girdiler ve Anadolu’yu yağmaladılar... Bu yüzden bir meydan savaşı yapmalı ve düşman ordularını imha etmeliyiz.”

Timur’un divanında da farklı görüşler savunulmaktadır.

1.EÖ: “Şehzadeler, emirler, toplanın! Hemen Anadolu fethine hemen başlayınız. Savaş taktiklerini hazırlayın.”

2. EÖ: “Ama efendim bir söz verin de konuşayım.”

1.EÖ: “Evet dinliyorum söyle!”

2.EÖ: “Türkler Hristiyanlarla savaşıyor efendim. Biz [im] şimdi savaş tarafı olmamız lazım.”

1.EÖ: “Hayır! Olacağız!”

3.EÖ: “Ama efendim, onların askerleri bizden daha fazla.”

1. EÖ: “Benim askerlerim onları her zaman yenebilir!”

3. EÖ: “Ben hâlâ anlayamıyorum.”

1. EÖ: “Benim atam Cengiz Han! Orda birçok hazinesi var [Harita üzerinde anlatmaya başlar]. Onun için biz de Osmanlı Devletini yıkıp... Eğer ben onu Osmanlı Devletini yıkmazsam burdan böyle saldıracak biz Çin’e saldırdığımız için onlar bizim topraklarımızı ele geçirebilir. Onları Çini bırakıp Osmanlı Devleti’ne saldırmamız lazım anladınız mı? ”

İngiliz ders uygulamasında öğrencilerin farklı insanların perspektiflerinden bakma yönünde bir çabaları tespit edilememiştir. Eski Mısır şölenini yorumlayan grup bu konuya tarihsel imgelem yoluyla yaklaşmış ve kaynakları modern bağlamda yorumlayarak Eski Mısır şöleninde Mısırlıların neler hissetmiş olabileceklerini anlamaya çalışmışlardır. Yetişkin rolüne bürünen kızlar giyim, makyaj ve müzikle son derece ilgilenmişlerdir.

“Duvar resimlerindeki insanların giyimlerini inceledik. Bu bize fikir verdi. Fakat Calvin Klein gibi bazı modern moda tasarımcılarının isimleri koyduk ve modern müzik çaldık ve biraz da şöyle eğlenceli hâle getirdik: Bu sırtları nasıl pişirdiniz?”

Bu çocuklar olgun değildir ancak bu sessiz, durağan resmin bir parçası olmanın nasıl bir duygu olduğunu hayal etmeye çalışarak moda ve müzik konusunda kendi beğenilerini bir başka bağlama uygulamaya çalışmışlardır. Bu durum anakronik görünmekle birlikte geçmişteki insanların duygu ve düşüncelerini yorumlama tarihsel düşünmeyi geliştirmenin bütüncü bir parçasıdır.

Öğrencilerin güncel zamana göndermeler yaptıkları örnekleri Türkiye ders uygulamasında da görmek mümkündür. Sözelimi drama grubundan öğrenciler sunumlarının sonuna, sınıfa kâğıttan yapılmış bombalar attıkları bir bölüm eklemiştir. İlgili diyalog aşağıda incelenebilir:

1.EÖ “Tüm bombalar burda mı?”

2.EÖ “Evet efendim”

1.EÖ “Patroit. Akıllı bomba. Hepsini saldıırıya... ve de Yıldırım Beyazıt'ı öldürmeyeceksiniz. Bana esir olarak getireceksiniz”.

Benzer şekilde Yapıcı (2006) da öğrencilerin anakronik gibi görünen böylesi açılımları için şu yorumu yapmaktadır:

“Öğrencilerin ürünlerinde anakronik olarak görülebilecek veriler, aslında çoklukla onların ürünlerini eğlenceli bir hâle getirme çabalarıdır ve tam da bu kasıtlılık nedeniyle bu tür ürünleri veya düşünme edimlerini anakronik bir kategoriye yerleştirmek doğru bir değerlendirme olmayacaktır. Bu noktada öğrenci farkında olduğu sürece onların tarihsel düşünme ve ürünlerine böylesi açılımlar getirmelerine izin vermek ve bunu desteklemek tarih öğretimine olumlu katkılar sağlayabilir (s. 193).

İş Birlikli Öğrenme Süreci

Her iki ülkede işlenen derslerde öğrenciler iş birliğine dayalı gruplarda geçmiş hakkındaki soruların cevaplarını bulmak için çalışmışlardır. Bu süreçte öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin öğrenme ve düşünsel süreçleri yapılandırmada önemli bir rolü olmuştur.

Grup çalışması esnasında yardımcı öğretmen ve öğretmen öncelikli tartışmayı başlatacak ipucu niteliğinde sorular sormuşlardır:

[Belge Grubunda] Y.Ö: “Evet. En... bir fikir ortaya atıyor. Diyor ki bunlar Yıldırım Beyazıt'ın oğulları. Ne yapabiliriz?”

[Drama Grubunda]EÖ: “Ben de diyorum ki: “Hayır! O benim askerlerimle baş edemez. Ben o devleti alırım!”

Ö [Öğretmen]: “Tamam çok güzel. İkna edemiyorlar seni. Ne yaparsın?”

İngiltere dersinde ise desteklemeler genellikle öğrencilerin bir şeyin nasıl çalıştığını (“Yani kaldıracınız nasıl çalışıyor?” gibi) anlama durumlarını ya da kaynakların kullanımını (“Böyle mücevherler kullandıklarını nereden biliyorsunuz?” gibi) kontrol etmek üzere yapılmıştır.

Türkiye dersinde de öğretmenler kaynakların kullanımını teşvik etmişlerdir. Aşağıya, resim grubunda öğrencilerin kaynakları kullandığını ve öğretmenlerin çocukları bu doğrultuda yönlendirdiğini gösteren veriler alınmıştır:

EÖ: “Hocam Timur’da [ordusunda] filler var değil mi?”

YÖ: “Timur’da filler var.”

KÖ: “Timur[un resmi] nerde?”

YÖ: “Tahtada da var. Tahtadan da bakabilirsiniz.”

EÖ: “Erkeksen fil çiz hocam! Şaheser yaratıyorum.”

Ö: “Evet! Savaşı okuyor musunuz çizerken?”

Bu konuşmalardan çıkarılabileceği gibi erkek öğrenci ile yardımcı öğretmen arasındaki diyalog, kız öğrenciyi çizdiği resimde Timur’a da yer vermeye ve bu amaçla Timur’un minyatürünü kullanmaya yönelmiştir. Video görüntülerinde kız öğrencinin hızla yerinde doğrulup sıranın üzerinde Timur’un minyatürünü aradığı gözlenmiştir (Yapıcı, 2006, s.168). Bu durum, iş birlikli öğrenme sürecinin bir parçası olan karşılıklı konuşmaların öğrenmeyi yapılandırdığını ortaya koymaktadır. Öte yandan son cümlede öğretmenin de, çocukları, savaşı kaynaklara dayanarak canlandırmaya teşvik ettiği görülmektedir. Bu noktada, kaynakların kullanımının, öğrencilerin düş güclerini disipline etmede ve tarihsel bağlama uygun düşüncelerinde son derece önemli bir etkinlik olduğu ileri sürülebilir.

Vygotsky (1962) ve ardından diğerleri, yakın zamanda Alexander (2006), yeni anlamaların oluşturulmasında ve düşüncelerin geliştirilmesinde diyalogun önemini vurgulamışlardır. Bir kişinin argümanını savunması, deneme yanılmalar ve ona başkaları tarafından meydan okunması, diyalog sürecinde düşüncüyü geliştiren ve yeni anlamalara sevk eden edimler olarak değerlendirilebilir. Vygotsky, bir akran ile çalışmanın bireye kendi başına gerçekleştirebileceğinin çok daha ötesine geçebilen düşünme becerileri kazandırdığı görüşünü ortaya atmıştır (yakınsak gelişim alanı).

Aşağıya alınan diyaloglar bu görüşlere bir örnek teşkil etmektedir:

YÖ “Tamam söyle düşünceni”

1.EÖ “ Ne demiştik? [-muhtemelen söylediğini hatırlayamadığı için- gülerler]”

3.EÖ “Yıldırım Beyazıt...”

4.EÖ “Hayır”

2.EÖ “Sevgili düşmanım Yıldırım Beyazıt!”

3.EÖ “Ya yuh! Herkese sevgili [denilmez]”

3. EÖ “Yıldırım yaz gitsin ya! [gülüşmeler]”

YÖ “Tamam hadi!”

YÖ “Herkes fikrini söylesin.”

1.EÖ “Hocam bir şey söyleyebilir miyim? Yıldırım Beyazıt Erzincan’dan elini çek ve buranın benim yönetimime bağlı olduğunu ülkene yay.”

YÖ “Tamam. Yaz o zaman.”

Aşağıdaki bölüm şiir grubundaki iş birliğini göstermektedir.

[Yazma görevini üstlenen öğrenci önce düşüncesini dile getirir, grup sessiz kaldığı için onaylandığını düşünerek söylediklerini not alır.]

1.KÖ “Osmanlı Devleti hiç yılmadan devam ediyordu... savaşa”

1.KÖ “Yılmadan mert bir şekilde...”

1.KÖ “Savaşa devam ediyordu.”

2.KÖ “Baştan okusana.”

1.KÖ [yazdıklarını okur]: Yıl 28 Temmuz 1402. Tarihin bağrında yine bir savaş kopuyordu. Çubuk Ovası’nda Timur’un ve Osmanlıların karşılaşması büyük bir felaketti. Osmanlı Devleti Timur Devleti karşısında çok güçsüz bir orduydü. Timur’un merhametsizce davranışları [anlaşılamıyor] Osmanlı Devleti yılmadan mert bir şekilde savaşa devam ediyordu

Türkiye ders uygulamasında öğrenciler her fırsatta soru sorma izni istemişlerdir. Bu, İngiltere ders örneğinde -ve proje kapsamında kaydedilen diğer ülke derslerinde- gözlemlenmeyen bir durumdur. Bu durum, alışılmadık bir şekilde öğretmenin öğrenmeye hevesli bir sınıf için gerekli olan karşılıklı saygı ve açıklığa dayalı rahat bir sınıf ortamı yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Aşağıdaki diyalog bu yorumu destekler niteliktedir.

“Bir şey sorabilir miyim?”

“Evet?”

“Bayezit [Timur] Çin’i ve Osmanlı Devleti’ni yok etmek istiyor. Peki, her ikisini birden nasıl yok edebilir? Bir taraftan Çin’e saldırırken diğer taraftan Osmanlı’ya saldırıacak. Bu durumda yok olmaz mı?”

İngiliz “Mısır Günü”nde çocuklar üzerinde çalıştıkları soruların yanıtlarını öğretmenle çok daha az etkileşim kurarak keşfetmişlerdir. Bu durum dersin ünitelerin bitiminde bir eğlence günü olarak düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır. Daha önce işlenen yapılandırılmış derslerde öğrencilerin sorular sormuş olması ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin görece yoğun olması kuvvetle muhtemeldir.

Dil ve Kavramlar

Türkiye dersinde öğretmenin sunumu, tarihe özgü olmayan ancak tarihte sıkça kullanılan 24 kelime içermektedir.

Kullanılan kelimeler, ilgili bağlamlara göre şöyle sınıflandırılabilir:

- Savaş (*savaş, sefer, komutan, imparatorluk, ele geçirme, genişletme, imha etme*)
- Kültür (*kültür, gelenek, dil, miras*)
- Yasa (*yasa, ceza, suç*)
- Toprak sahipliği (*imparatorluk, sınır, devletin başı, imparator, hükümdar, topraklar, komşu, güvence, ferman*)

Transkriptlerdeki öğrenci tartışmalarının kayıtlı olduğu bölümler, onların öğretmenin dersin girişindeki sunumda kullandığı *savaş, imparator, sefer, imparatorluk, imha etme, topraklar, ferman* gibi sözcük/kavramları yetişkinler olmadığı zaman bile kendiliklerinden kullanabildiklerini göstermiştir. Yani öğrencilerin, öğretmen tarafından kullanılan tarihsel terminolojiye ait kelimelerin bir kısmını kullanma denemeleri söz konusudur.

İngiliz öğrenciler, ders süresinde araştırmacı ve birbirleriyle konuşurken çalışılan ünite kapsamında öğrendikleri kavramları kullanmışlardır. Bunlardan bir kısmı Eski Mısır’a ait kavramlardır: mumya, mumyalama, piramit, duvar resimleri, hiyeroglif, yeraltı dünyası. Bir kısmı da günümüzde sıklıkla kullanılmayan kavramlardır: tahir, el değirmeni, mit gibi. Öğretmenin daha destekleyici bir rol üstlenmesi hâlinde kullanılan dilin yanı sıra diyalogların niteliğinin de yükselmesi beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte öğrenciler bağımsız olarak öğrendikleri yeni kelimeleri kullanabildiklerini göstermişlerdir.

Grup etkinliklerinde nedensellik bağlantılarının kullanıldığı birkaç örnek vardır:

Drama grubu

“Birkaç tane birliği ordumuzun güçlü kalması için düşman ordusunun üzerine göndermeyi öneriyorum.

Ali Paşa fikrine katılmıyorum, çünkü Moğollar Anadolu’ya girmiştir; bu yüzden biz...’ Cengiz Han’ın hazinesinin neden Anadolu’da olduğunu anlamadım... bu yüzden Osmanlı Devleti yok edilmektedir... çünkü... bu nedenle saldırmak zorundadırlar”.

Öğretmen tarihsel dili seçtiği ve kullandığı, buna ilaveten çocuklar metindeki dili anlamlandırmaya çalıştıkları için onların deneme yapılma yoluyla ve öğretmenin yardımıyla nedensel bağlantılar ile disipline özgü kelimeleri kullanmaya/yazmaya teşebbüs etmiş olmaları muhtemeldir.

Tartışma

Ata'nın (2002) işaret ettiği gibi belgelerin kullanımı ve yeniden anlamlandırılması hem benimsenen tarih anlayışı hem de eğitim görüşü ile ilişkilidir. Bu görüş çocuklarda tarihçi becerilerini geliştirebilecek bilimsel tarih yöntemlerinin kullanılmasını öngören -oluşturmacı- tarih öğretimi anlayışı üzerinde temellenir.

Bu görüşe uygun olarak İngiltere ders örneğinde öğrenciler, çeşitli birincil ve ikincil kaynakları uygulama düzeyinde verimli şekilde kullanabilmişlerdir.

Bu ders, öğrencilerin inceledikleri kaynaklardan yaptıkları çıkarımlarla tarihi yeniden kurma (*reconstruction*) çizgisinde görünmektedir. Öğrencilerin etkinlikleri bu bağlamda daha çok "keşifsel" olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğrenci çalışmaları geçmişteki insanı ve yaşamı kaynaklardan keşfederek -olduğu gibi- canlandırma ve anlama üzerinde yoğunlaşmıştır. Bazı öğrenciler kaynaklara eleştirel yaklaşabilme becerisi göstermişlerdir.

İngiltere ders örneğinde öğrencilerin kaynakların kullanımına dair bir farkındalık geliştirmeleri beklenirken Türkiye ders örneğinde daha çok tarihsel düşünme ve imgelem becerileri ön plana çıkmıştır. Kaynaklar hakkında farkındalık geliştirme, İngiltere tarih öğretiminde genel bir eğilime işaret etmektedir ve yöntem olarak tarihe verilen önemi ortaya koymaktadır. Yapıcı da (2006, s. 200) daha önce sözü edilen araştırması kapsamında incelediği dört ülkenin tarih dersi uygulamaları içerisinde yöntem olarak tarihe en çok ağırlık veren ülkenin İngiltere olduğunu bulgulamıştır (İngiltere, % 71,5, İsviçre, % 58,3, Fransa, % 47,2).

Türkiye ders uygulaması ile ilgili olarak Yapıcı'nın (2006) ulaştığı bulgular şöyledir:

"...öğrenciler tarihsel bir belgeyi yeniden kurmaya çalışırken tarihsel kaynaklardan verimli şekilde yararlanmışlar, boşlukları önceki bilgileri ya da imgelemelerine dayanarak doldurmuşlar, olaya tarihsel bir aktörün perspektifin-

den bakabilmişler, tarihsel problemlerin farkına varmış ve problemler ortaya atmışlar, olayları ait olduğu [tarihsel] bağlamda değerlendirmeye çalışmışlar, sıklıkla meydan okuma becerisi göstermişler ve bildirişimsel [etkileşimsel] bir öğrenme ortamında birbirlerinin öğrenmelerini destekleyici bir çalışma performansı gösterebilmişlerdir. Böyle bir çalışma süreci sonunda kendi yorumlamalarını da içeren bir ürün oluşturmuşlardır.” (s. 180).

Yapıcı’ya (2006, s. 33, 194) göre öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin, eş deyişle özneler arası süreçlerin yapılandığı ve bu yönüyle sosyal oluşturmacı yaklaşımın ağırlığının hissedildiği ders; özgün anlamaların ve öznel bilgi üretiminin gerçekleştiği noktalarda radikal oluşturmacı sınırlarına yaklaşmıştır.

Her iki ülkenin ders uygulamalarında da iş birlikli öğrenme süreci ve grup çalışmaları ön plana çıkmıştır. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrencilerin akranlarıyla karşılıklı konuşma fırsatı bularak anlama ve öğrenmelerini yapılandıkları önermesi bu araştırma bulgularında da doğrulanmıştır. Bir başka ifadeyle öğrenciler -ve öğretmen- öğrenmenin gerçekleşmesi ve yapılandırılmasında *destekleyici* bir rol oynamıştır. Bu süreçler öğrencilerin tarihsel kavramları ve nedensellik dilini kullanma becerilerini de olumlu şekilde etkilemiştir.

Öğrenciler yer yer kaynakların içeriğine eleştirel bakabilmişler; problem çözme ve problem ortaya atma becerisi gösterebilmişlerdir. Farklı içeriklerine rağmen İngiltere ve Türkiye’de oluşturmacı anlayışı temele alarak yapılan ve bu çalışma kapsamında analiz edilen uygulamalar, öğrencilerin tarihsel sorgulama süreçleriyle amatörcü meşgul olabildiklerini göstermiştir.

Öğrenciler tarihsel kaynaklarla çalışmaya teşvik edilerek onlara imgelemlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini işe koşabilecekleri etkinlikler yaptırılabilir. Bu etkinliklere -anakronik olduğunun farkında oldukları sürece- eğlenceli bazı açılımlar getirmeleri beklenebilir. İngiliz ders uygulamasında olduğu gibi öğrencilerin geçmişte, farklı bir ülke ve kültürdeki insanların -ya da kendi geçmişlerine ait tarihsel aktörlerin- yaşantılarını tüm boyutlarıyla keşfedebilecekleri uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir.

İş birlikli öğrenme sürecinde gruplar, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda oluşturulabilir. Öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimine daha çok fırsat tanıyacak çalışma ortamları hazırlayabilir. Bu etkinliklerde, geçmişi anlayabilmek ve eldeki kaynak/kanıtlar-

dan yola çıkarak kurabilmek (*construction*) adına tarihsel bilgiyi, mantıksal düşünme süreçlerini, tarihsel imgelemi ve tarihçinin yöntemlerini kullanma gibi tarihsel düşünme/sorgulama becerilerinin dengeli bir dağılımına yer verilebilir.

Verilerin analizi, özneler arası etkileşimin düşünceyi nasıl geliştirdiğini anlayabilmek için daha küçük grup tartışmalarının elde edilerek incelenmesi gereksinimini de açığa çıkarmıştır (Cooper, 1996). Bu analizi izleyerek tüm diyalogları veri kaybı olmaksızın kaydedebilmek için her grup için bir mikrofon kullanılabilir ve öğrencilerin hazırlık çalışmalarında yaşanan gürültüyü en aza indirebilmek için onlara sınıfın dışında da çalışma izni verilebilir.

A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking

*Hilary COOPER** , *Dursun DILEK***

Abstract

This study is part of a larger ongoing Project. In this project, the documents (video recordings and transcripts) which were collected by the recording of history lessons that were taught in different countries, have been analyzed in order to identify ways in which children are involved in historical enquiry rather than didactic teaching, as a basis for comparison, discussion and development. According to the project aim, in this study, history lessons taught in a primary school in Turkey and in England were comparatively analyzed. In the Turkish lesson, pupils work in groups to interpret information in texts, maps and pictures, in order to reconstruct events surrounding the Battle of Ankara in poetry, art, drama and music. In the English lesson, children found out about Ancient Egypt's ways of daily life, also working in groups. The data gathered from these lessons –through a case study in England and an action research in Turkey- were recorded via video and the video recordings were transcribed. The documents were analyzed through document and descriptive analyses. The analysis explores ways in which pupils extract information, transfer it to new contexts and express it from different viewpoints. It shows how, in discussing sources, pupils gradually become independent of adult support, spontaneously use special vocabulary introduced by the teacher in new contexts and use causal vocabulary. It is concluded that pupils are engaged in the process of historical enquiry to the extent that, in an embryonic way, they explore the past, interrogate sources to construct interpretations which include presenting the information from different perspectives and developing arguments, using specialised vocabulary. The significance of classroom organisation and ethos in developing historical enquiry is considered.

Key Words

History Teaching, Turkey, England, Historical Resources, Collaborative Learning

* *Correspondence.* Prof. Dr. Hilary COOPER, University of Cumbria, Faculty of Education Ambleside Campus, England, UK. e-mail: hjcooper@cumbria.ac.uk

** Assoc. Prof. Dr. Dursun DILEK University of Marmara, Faculty of Education

The current approach to the discipline of history emphasises that historical enquiry involves asking questions about different kinds of sources, in order to make deductions and inferences about the past (Collingwood, 1939), and so learning that, because evidence is often incomplete and of varying status, and is selected and combined to construct accounts of the past, interpretations may vary but be equally valid. This process underpins the new history teaching, which has been a common approach for some time.

Below we will briefly explain the new history teaching approach and its main principles that may help to interpret our research findings.

New History Approach and Use of Sources

The process mentioned above is used not only by historians but also by history educators. Because there is no unique perspective of history (see Jenkins, 1997) the discourse of history is the interpretation of historians, in which they reflect their thoughts and perspectives (Karabag, 2002), as well as historical facts. There is no single, correct view of the past. These arguments are agreed not only by historians but also by specialist history teachers. Recently, there has been a ‘constructivist’ approach, reflecting the relation to the ‘procedural’ discipline of historical enquiry. This has been called “new history teaching”. It includes the use of sources, enquiring, interpreting and comparing, solving historical problems ...etc. and is adopted widely in Europe. According to numbers at top, Stradling (2003, s. viii) emphasizes the importance of students developing a critical approach to historical facts and findings. And that they should learn and apply thinking skills that are important in terms of historical consciousness and interpretation.

According to Nichol, “to get pupils to ‘Do History’ in the round, the Nuffield Primary History Project established seven principles: challenge, questioning, depth, authentic sources, economy, accessibility and communication” (cited in Yapıcı, 2006, pp. 34-35). The English National Curriculum for History (<http://curriculum.qca.uk>) is based on similar principles. When we examine these principles, we can conclude that the use of sources or evidence based learning is an important skill in the new history teaching. Copeland (1998) states that “the important factor in a constructivist approach to teaching

history is the ability to inquire of the evidence". He also says "wherever possible children will have access to real sources of evidence" (p. 122).

Bruner (1963) says that re-construction is an important factor in learning process. Both in Turkish and English classroom practices, students worked in groups in order to make different versions of historical interpretation. They managed to re-construct knowledge in a different form by using variety of sources.

Historical Imagination

We cannot know how people in the past thought and felt because they lived within different social structures, knowledge bases, and value systems. We can only infer this through making suppositions, based on what is known. Collingwood (1939) tried to clarify the relationship between interpreting evidence and interpreting the thoughts and feelings of the people who made it. Elton (1970) called this 'historical imagination'. Suppositions are valid if they are based on what is known, seems reasonable and if there is no conflicting evidence. Using historical imagination is a skill, which this history teaching approach aims to develop.

It's known that historians use historical imagination when they think the data are inadequate or incomplete to make historical accounts (Dilek, 2002a, pp. 98-99). Yeager and Foster (2001, p. 15) indicate that "historical imagination also comes into play, not as a fanciful notion but, as Roger asserts, as an intelligent re-creation of a situation given an understanding of its context, outcomes, and evidence". They claim that (2001, p. 13) empathy "is a powerful tool for understanding history" and "empathy merits specific attention because historians must bring it to their inquiry in order to analyze the events, and words of key figures in the historical record". However they believe that historical empathy is more than simply sympathy or 'imagination exercises'.

Collaborative Learning

In each lesson, the children were involved in collaborative group work and try to answer questions about the past. Collaborative group work allows pupils to work as teams, draw on their collective ex-

expertise, support each other and work together to solve problems. It requires commitment (Belbin, 2003). Learning to work in a group is also an important to social and emotional development and a life skill. Well-structured, collaborative activities increase time on task. Research has suggested that such small group activities enhance learning since cognition is intrinsically social (Hamlyn, 1982; Bennett & Dunne, 1992; Galton & Williamson, 1992).

Although history as a discipline has no specific aim for developing democratic attitudes, learning to question, to form opinions, develop arguments and respect to others' ideas is central to an open society (Dilek, 2002a; Öztürk & Dilek, 2003; Safran, 2002).

Ashby and Lee (1987) found that children reached higher levels of understanding when discussing an historical event or problem amongst themselves than they could achieve on their own.

Group work also facilitates dialogue which stimulates and extends children's thinking, as children construct meaning from interaction between what they know and what they encounter and also from spoken language with children, teachers and the wider culture. Children must think for themselves before they know and understand (Alexander, 2006).

Historical Language

History is a kind of discourse and a linguistic and textual structure according to the current historiography paradigm (Jenkins, 1997; Munslow, 2000; Oppermann, 2006). Since the past cannot be directly experienced it can only be investigated through language. Some concepts used to investigate and describe the past are not peculiar to history yet are not used in 'everyday exchanges' for example, customs, empire, border, irrigation. Some concepts are developed by historians: Ancient Egypt. Some are words no longer in common use (shaduf, quern, and underworld). Some are words particular to a period in the past (pyramid). Some language describes the process of historical enquiry, of the passing of time and cause and effect, (because, therefore). Some concepts are organizing ideas, which run through human societies: law, trade. Children need to be introduced to such concepts and to have opportunities to use them in discussion. Vygotsky (1962) showed that concepts are learned by

trial and error; by hearing new concepts, then having the opportunity to try them out. He said that concept development could be promoted by careful use of significant new concepts by the teacher and that this promotes intellectual growth and discussion.

Piaget (1926) identified a pattern in the development of children's ability to relate a statement to its premise. Young children leap from a premise to an unreasonable conclusion. Maybe because of their lack of vocabulary, adults make no sense at first glance about their conclusions (see Dilek & Yapıcı, 2003). Next, they communicate facts and descriptions. Later, the statement is followed by explanations, which become increasingly explicit. Gradually, they learn to use words such as 'because'. It's also important to teach the concepts of causality in history teaching.

We can understand how the language constructs a historical narrative and the role of the language of causality by examining the Ricoeur's sentences below:

"It doesn't limit itself to saying: the King died, the Queen died. It says: the King died, then the Queen died of grief. A "because" has sneaked in between the two events, testifying to the fact that even the most insubstantial story contains a passage from "this and then that" to "this because of that". It's the story's inherent explanatory potential that history raises to a higher critical level, and in so doing makes the narrative connection itself a mode of argument." (quoted in Yapıcı, 2006, p. 59).

It's important to help developing students to use the language of causality and give them opportunities to use this language.

Aim of Research

Current history teaching approaches and practices that are emphasised above aim for children to study, in an embryonic way, like an historian and to acquire "doing history" skills. It is mainly focused on applying historical enquiring and thinking to first and second order historical sources and so a project called "Teaching History to Ten Year Olds in a Range of European Countries" has been organized in order to find out how these skills are being acquired in a range of European Countries including England, France, Switzerland, Romania and Turkey.

The aim of the project is to identify the extent to which ten-eleven year olds in a range of European countries learn history through the process of historical enquiry, irrespective of content, as a basis for comparing similarities and differences and for further development.

According to the project's aim this study also aims to analyze history lessons comparatively which were taught in a primary school in Turkey and in England. Thus, Alexander (2003, p.27) says that "education positively requires, and positively benefits from, a comparative imagination and comparative understanding".

The other aims of the study can be seen below

- Comparing the topic and the content of the lessons
- Comparing the working groups and learning activities during the lesson
- Comparing the similarities and differences in classroom layouts
- Comparing the process of using sources and the process of historical enquiring/thinking.
- Analyzing the collaborative learning comparatively
- Comparing the using of language and historical concepts

It's important to investigate classroom processes but these "are very seldom studied in depth cross-culturally" (Schweisfurth, 1996, p. 7). Similarly also in Turkey cross-cultural investigations are usually focused on analyzing history text books and the curricula. So this study is important to investigate classroom processes cross-culturally.

Method

Qualitative approaches allow us to make deep analysis in order to find out actual meaning of the phenomena (Kuş, 2003, s. 78). Qualitative research methods are used in this study, because learning processes including historical thinking and learning can be analyzed deeply through these methods. As this is a qualitative research, population is not mentioned (see Ekiz, 2003; Muşlu & Macaroğlu Akgül, 2006). Participants are grade 6 pupils from a primary school in Istanbul/Turkey and the pupils aged eleven from a primary school in Ambleside/England. Document analysis is used to investigate the documents of the teaching practices. The documents of the

study are the video recordings and the transcripts of history lessons in Turkey and in England.

Yıldırım and Şimşek (1999, p. 140) emphasize that it can be used as a single method to analyze data or with the other qualitative methods together. So it's aimed to analyze comparatively the learning activities and the processes of historical thinking/enquiring.

Through document analysis data can be investigated from different perspectives and in different contexts by different researchers (Yapıcı, 2006, p. 63). "In a case study a level of validity can be reached by comparing researchers' point of views on the same data or can be reached different results from the same data" (Yıldırım & Şimşek, 1999, p. 142).

Although some people argue that there is no need for validity and reliability in a qualitative study (Golafshani, 2003), some researchers think that there can be reliability and validity in low levels. Asking another researcher to analyse data for supporting the findings is one of the strategies used in order to increase the degree of reliability (Yıldırım & Şimşek, 1999, p. 83). Data gathered from Turkey was analyzed in this study by the researchers and also analyzed by Yapıcı (2006). Her work is about history teaching approaches in different European Countries' (England, France, Switzerland, and Turkey). This study supports her research findings. It can be said that this study, to some degree, has reliability. There is a minimum space in qualitative research for generalizations because of the changing nature of social phenomena.

The history lesson recorded in England is defined as "a typical good practice" by the English researcher. This means the findings of the English lesson can be generalized to a low degree. On the other hand a teaching technique (thematic) applied in Turkey's social studies (history) lesson encouraged pupils to make historical enquiry and collaborative learning. Similar results were found when this teaching technique was applied in other works (see Dilek, 2002b; Canbaz, 2006). One can argue that it is possible to make some generalizations, which show the study's degree of validity.

The researcher in Turkey decided to do action research and participated in the research actively (Ekiz, 2003, p. 146) because there were no constructivist approaches in 2003 for social studies. There-

fore, the lesson was planned and practiced according to constructivist ideas in which the lesson was based on pupils' use of sources to make historical interpretations in Turkey.

Data Collection

In this study, a history lesson taught to a class of eleven year-olds in Ambleside, England is compared with a history lesson taught to six grades in Istanbul, Turkey.

The data gathered from these lessons –through a case study in England and an action research in Turkey- were recorded via video. The video recordings were transcribed. The transcript of the Turkish lesson was translated into English and the researchers exchanged the data. At a meeting of researchers into history education convened by the Council of Europe in Strasbourg (1995), it was agreed that young pupils can engage with historical enquiry in this way, that it is important that they should, before stereotypical ideas develop, and that small scale case studies may be the best way forward (see Capita & Cooper, 2000). A case study aims at deeply analyzing, understanding, interpreting and changing a specific case. The Turkish lesson was recorded in 20.07.2003 and the English lesson in 27.03.2003.

Procedures

Data were analyzed through document and descriptive analysis in the following categories: the lesson topic and content, working groups and activities, classroom layout, use of sources and the processes of historical thinking, collaborative learning, language and concepts.

Results

Both lessons involved collaborative group work, which allows pupils to draw on collective expertise, to discuss and to work as a team.

In the Turkish lesson, children used sources to create accounts of the Battle of Ankara (1430) in poetry, art, writing, music and role play. In the English lesson children found out about Ancient Egypt. They used photographs of primary sources in books and from the internet to create 'radio programmes', and investigated

Ancient Egypt through kinaesthetic activities (Bruner, 1966). These included: a puppet show about an Egyptian myth, making Ancient Egyptian costumes, writing their names in hieroglyphics, decorating mummy cases, making a model shaduf and to trying to find out how pyramids were constructed.

In the English class, children worked for a whole day on the theme, in small, rotating groups. In the Turkish class children worked in one of five groups to create their reconstructions of the Battle of Ankara, then each group presented, in turn, to the class.

In both classes there were links with other subjects. The Turkish class used illustrations of the Battle, written documents and maps. They presented their accounts through drama, poetry and music. The English lesson involved design and technology (pyramids, puppets, costume), science, (shaduf, quern), mathematics (Egyptian game), and role play.

There is a trend to advocate social and cultural history. An understanding that focuses on human behaviours and actions started with Annales School instead of pure political history tradition (Burke, 2006, p.24). Likewise, thoughts and feelings of people in the past can only be inferred from shared humanity, what we know of their actions, and of the societies in which they lived (Collingwood, 1939). There were several examples in the Turkish class of pupils drawing on sources to express opinions from the point of view of a given person; arguments from the point of view of Timur, different opinions amongst Beyezit's advisors. The English children tried to understand what a guest at an Egyptian banquet might have felt like and to explain myths by making inferences from sources and combining these with their own experience of life.

Both the English and the Turkish adults offered clues to initiate discussion. 'That's a good suggestion. What should we do?' (Turkey). 'What question are you trying to answer?' (England). Adults intervened to check understanding. 'There were two opposite ideas. What were they?' (Turkey). 'How do you know they had jewellery like that?' (England).

Pupil/Pupil

Vygotsky (1962), and most recently Alexander (2006), emphasised the importance of dialogue in taking thinking forward. There were

examples of this in both classes.

A Turkish group: ...'We'll say until sunset....'

'When the letter arrives four sunsets will have passed!'

'So how long will it take to convey the letter from here to there?'

'How many days does it take by horse?'

'We'll give it a week....'

An English group

'How did Isis become pregnant after Osiris died? He was away a long time before he died.'

'It's a mystery. We shall never know.'

'In one version Isis turns into a kite and flies over her body!'

'I don't think that can be true.'

'There are different versions...'

Sources must be interpreted through language. Historical concepts may be organising ideas which run through societies (power, conflict). Others are not exclusively historical (law, trade). Some are words no longer used. Some are devised by historians to describe an historical period or event. Vygotsky (1962) showed that concepts are learned by trial and error. By selecting and encouraging pupils to use specialised concepts teachers can promote intellectual growth. Pupils in the Turkish lesson spontaneously used concepts introduced in the introduction by the teacher: empire, edict, military campaign, Battle of Ankara. Special vocabulary used by the English pupils included: mummified, pyramid, wall painting, shaduf.

Piaget (1926) identified patterns in children's ability to use causal connectives. Perhaps because of lack of vocabulary young children sometimes appear to leap from one premise to an unconnected conclusion (Dilek & Yapıcı, 2003). The Turkish children, however, used a great deal of causal vocabulary. Perhaps this was because they were discussing a sequence of events: 'so that', 'therefore', 'because', 'the reason why...'. The English children, who were comparing and contrasting Ancient Egypt and their lives today, used more comparative vocabulary: now / then; similar/ different.

Discussion

Consequently, as Ata (2002) points out, the use and re-production of documents and of other sources, is related to both historical enquiry and educational theory based on the thought that pedagogic (school) history should introduce methods of academic history through which pupils may develop historical skills.

Despite the very different content, it was possible to demonstrate that both Turkish and English lessons were based on constructivist theories of learning which enabled pupils to engage, in embryonic ways, with the processes of historical enquiry employed by historians.

The analysis also reveals the need to capture and analyse more small group discussions, (Cooper, 1996) if we are to discover how interaction develops thinking. Following this analysis we may use microphones for each group to record all of their dialogue and allow them to work outside the classroom to minimise extraneous noise.

Kaynakça / References

- Alexander, R. (2003). *Culture and pedagogy International comparisons in primary education*. USA: Blackwell
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Ashby, R. & Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. C. Portal (Ed). *The History Curriculum for Teachers*. Lewis: Falmer Press.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 175 (536), 80-86.
- Belbin, R.M. (2003). *Team roles at work*. Oxford: Butterworth Heinemann, Elsevier Group.
- Bennett, N. & Dunne, E. (1992). *Managing classroom groups*. London: Simon and Schuster.
- Bruner, J. S. (1963). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Harvard: Belknap Pres.
- Burke, P. (2006). *Fransız tarih devrimi: Annales ekolü* (çev. Mehmet Küçük). Ankara: Doğu Batı.
- Canbaz, Y. (2006). *İlköğretim okulu 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Capita, L., & H. Cooper. (2000). *History teaching in England and Romania: A pilot project to design a format for analysis of good history teaching in cross-cultural contexts*. Edingburgh.
- Collingwood, R. G. (1939). *An autobiography* (paperback 1970). London: Oxford University Press.
- Council of Europe. (1995, June). *Council for cultural cooperation: Meeting of experts on educational research, on the learning and teaching of history*. Strasbourg.
- Cooper, H. (1996). Removing the scaffolding: A case study investigating how whole class teaching can lead to effective peer group discussion without the teacher. *The Curriculum Journal*, 7 (3), 385-401.
- Copeland, T. (1998). Constructing history: all our yesterdays. M. Littledyke & L. Huxford (Ed:), *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*. London: David Fulton .
- Dilek, D. (2002a). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem-A.
- Dilek, D. (2002b, Ekim). *Sosyal bilimler öğretiminde öğrencilerin yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniği*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Çanakkale.
- Dilek, D. (2005, Ekim - Aralık). Soruşturma: Eğitim ve sivil toplum. *Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi*, 2 (8), 201-103.
- Dilek, D. & Yapıcı, G. (2003, Mayıs). *Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı*. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde sunulan bildiri, İzmir.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Elton, G.R.(1970) What sort of History Should we Teach? M. Ballard, (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History*. London: Temple Smith.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary school*. London: Routledge.
- Golafshani, N. (2003, December). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report* 8 (4), 597-607.
- Hamlyn, D. (1982). What exactly is social about the origins of understanding? G. Butterworth & P. Light (Ed.), *Social Cognition: Studies in the Development of Understanding*. Brighton: Harvester Press, Hanfman & G. Vakar, London and New York: Wiley.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek* (çev. B. Sina Şener). Ankara: Dost.
- Karabag, G. (2002). Postmodernizm ve tarih öğretimi. *Türk Yurdu*, 22 (54), 175 (536), 61-66.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Munslow, A. (1997). *Tarihin yapışökümü* (çev. AbdullahYılmaz). İstanbul: Ayrıntı.
- Muşlu, G & Macaroğlu Akgül, E. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilim ve bilimsel süreç kavramlarına ilişkin algıları: Nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6 (1), 201-229.
- Oppermann, S. (2006). *Postmodern tarih kuramı. tarihyazımı, yeni tarihselcilik ve roman*. Ankara: Phoenix.
- Öztürk, C. & Dilek, D. (2003). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Ozturk & D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu*, 175 (536), 73-79.
- Schweisfurth, M. (1996). *International research into primary schooling: Sources, approaches and cautions*. UK: Warwick.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli* (çev. Ayfer Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Vygotsky, L.L.S. (1962). *Thought and language*. E. Hanfmann and G. Vakar (Ed. and translated by E. Hanfmann and G. Vakar), London and New York: Wiley.
- Yıldırım, A. & H.Şimşek. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. O. L. Davis Jr., E. Anneyeager, S. J. Foster (Ed), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-21). USA: Rowman & Little Field.

