

**Çeviri:****Öğrencilerin Tarihsel Düşüncülerinin Gelişimine Dair Sistemik Bir Yaklaşım¹****A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking²**

Frederick D. DRAKE & Sarah Drake BROWN

Türkçeye Çeviren: Hasan IŞIK*

Bu makale, yeni başlayan ve deneyimli tarih öğretmenleri ile tarih öğretim yöntemleri üzerinde çalışan öğretim üyelerine öğrencilerin tarihsel bilgi ve tarihsel düşünme yetkinliğini geliştirmek amacıyla tasarlanan faydalı bir strateji sunmayı amaçlamaktadır. Birincil kaynakların özellikle tarih yapma süreci veya daha iyisi tarih öğretimini sürecinde kullanımında uygulanabilecek sistemik bir yaklaşımı tanıtmaktadır. Bu yaklaşım pedagojideki en iyi uygulamalarla uyumludur. Biz bu yaklaşımı lise ve üniversite (alan bilgisi ve metod eğitimi) seviyesinde tarih öğretiminde uygulanmak üzere temellendirdik ve araştırmamızı tarihsel düşünme ile ilgili literatür taraması, lisans düzeyinde öğretmenlik eğitim alan öğrencilerle ilgili deneyimlerimiz, tarih alanında yüksek lisans ve doktora öğrencileri ve deneyimli tarih öğretmenleri ile destekledik.

¹ The History Teacher by The Society For History Education dergisinden alınan izinle Türkçeye çevrilmiştir.

² The History Teacher, Vol. 36, No. 4. Aug., 2003., California State University Press, pp. 465-589.

* Yrd. Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü, hasantarih@yahoo.com

Bu yaklaşım kendi deyimimizle birinci, ikinci ve üçüncü derece tarihsel kaynaklar etrafında şekillenmiştir. Bu yaklaşım öğretmenlere öğrencilerini tarihsel düşünmeye yönlendirmek adına sistematik bir yol sunar. Deneyimli ve stajyer öğretmenlerin kişisel yorumları bu yaklaşımın potansiyelini göstermektedir. Otuz dört yıllık mesleki deneyime sahip kıdemli bir öğretmen; “Bu yaklaşım beni birinci elden kaynaklar hakkında daha dikkatli olmaya ve düşünmeye sevk etti. İnternette ve ders kitabı firmalarından sağlanan çoğu birinci elden kaynak aynı gibi ama değil. Bu yöntem beni bir tarihçi gibi düşünmeye sevk etti.” demiştir. Normal ve ileri düzey tarih dersleri alan öğrencilerle birlikte bu yöntemi çalışmış bir stajyer öğretmen, yöntemle ilgili olarak “yöntem çalışıyor!” demekten kendini alamamıştır. Aynı öğretmen daha sonra şöyle yazmıştır: “Birinci elden kaynaklarımı öğrencilerimin yeteneklerine bağlı olarak düzenlemek zorunda kalabilirim ancak, bu yöntem öğrencilerimin içeriği anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu yöntemi kullandıklarında öğrenciler kaynakları birbiriyle ilişkilendirir.”

İnanıyoruz ki bütün tarih eğitimcileri tarihsel düşünmeyi ortaya çıkarmaya kendilerini adanmışlardır. Makalemizin iddiası doğruysa – bu sistematik yaklaşımın kullanımı öğrencileri tarihsel düşünmeye yönlendirecek, tarih bilgilerini ve tarihi anlamalarını geliştirecektir – bütün öğretmenlerin bu yaklaşımı öğretim süreçlerinde uygulamalarının önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Bu yaklaşımın kapsamını tek bir kelimeyle açıklarsak bize bir düzen sağlamasıdır. Bu yaklaşım öğretmenlerin öğrencilerinin tarihsel bilgi ve anlama düzeylerini geliştirmede kullanabilecekleri tek yaklaşım değildir. Bizim yaklaşımımız gündelik kullanılmak zorunda değildir. Biz bu yaklaşımın daha makul bir biçimde (dönemde bir ya da iki kez) kullanılmasını öneriyoruz. Bununla birlikte, öğretmen gerekli gördüğünde daha fazla kullanmayı da düşünebilir. Bu yaklaşımı kullanmaya karar vermek her bir öğretmenin tarihsel anlatı ve kaynak bilgisine bağlı olmalıdır. Biz öğretmenlerin bu yaklaşımı kendi uzmanlıklarına en uygun olduğu zamanda kullanmalarını özellikle öneriyoruz. Bizim görüşümüz, bu sistematik yaklaşımın kullanılmasının öğrencilerin tarihi anlama ve tarih bilgisi kapasitelerini artırmaya fırsat vereceği yönündedir.

Bu makale şu alt başlıklardan oluşmaktadır: Birinci Elden Kaynakların Kullanımında Geleneksel Uygulamalar; Birinci, İkinci ve Üçüncü (Öğrencilerin temin ettiği kaynak) Kaynakların Kullanımı; Birinci ve ikinci elden kaynakların seçimi; Birinci/İkinci/Üçüncü (Öğrencilerin temin ettiği kaynak) Elden Kaynaklarla İlgili Bir

Örnek; Soru Sormanın Önemi; Birinci ve İkinci Elden Kaynakların Düzenlenmesi; Tarihsel Düşünme Becerisini Geliştirecek Tarihsel Anlatı ve Kullanım Klavuzu; Bu Sistematik Yaklaşımın Öğrencilerin Tarihsel Bilgi ve Anlama Düzeyleri ile Eğilimlerini Değerlendirme Potansiyeli.

Birinci Elden Kaynakların Kullanımında Geleneksel Uygulamalar

Öğretmenleri gözlemlediğimizde çoğu tarih öğretmenin birinci elden kaynakları -özellikle metin ve görselleri- iki yöntemden biri ile kullandıklarını görmekteyiz. Öğretmenler tekli veya çoklu kaynak yaklaşımını kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenler tekil birinci elden kaynağı öğrencilere doğru olarak sundukları bilgileri sıklıkla onaylamak adına tarihi bir konu içine serpiştirirler. Bazı öğretmenler kendi bildiklerini öğrencilerin de araştırarak bulmasını temin için onlara çoklu birinci elden kaynak sunarlar. Bu ikinci yol birinciye nazaran daha karmaşıktır ve genellikle yapboz tekniği veya diğer grup etkinlikleri içinde kullanılır. Zira çeşitli kaynaklar ilgilenilmek üzere sınıfa getirilirler. Çoğu öğretmen bu ikinci yaklaşımı kullandıklarında şunları yapacaklardır: 1) yaşa uygun kaynakları seçecekler, 2) seçtikleri materyalin okunabilir ve uygun şekilde basıldığından emin olacaklar, 3) öğrencilerin kaynağı “çözümlemelerine” yardımcı olmak için gerekli bilgiyi sağlayacaklar, 4) birinci elden kaynaklar üzerinde çalışmak üzere öğrencileri gruplara ayıracaklar, 5) birinci elden kaynağı okumak için bir amaç ve motivasyon sağlayacaklardır.¹ Zira birinci elden kaynaklarla öğretim dersin faal bir biçimidir, öğretmen öğrencilerin birinci elden kaynakları okumaları ve üzerinde çalışmalarını sağlamak için sorular sormalıdır. Bundaki amaç öğrencileri en nihayetinde olumlu anlamda harekete geçirmek ve tarihsel sorgulama ve yorumlama yapabilir duruma getirmektir.²

Bahsi geçen yaklaşımların (öğretmenlerin bilgilerini onaylamak için kullandıkları birinci elden kaynağın kullanımı ve tarihçilerin çıkarımlarını keşfetmeleri için öğrencilere sundukları çoklu kaynakların kullanımı) geçerli ve kullanışlı olduğunu düşünmekteyiz. Bununla birlikte, eski veya yeni öğrenciler yahut da öğretmenler adına çok başarılı bulduğumuz birinci elden kaynakların kullanımını artırmak amacıyla üçüncü bir yolu da göz önünde bulundurmaları gerektiğini düşünüyoruz. Bu üçüncü yaklaşım Birinci, İkinci ve Üçüncü (Öğrencinin kaynakları) Elden Belgelerin anlaşılması için düzenlenmiş bir sorgulama yöntemidir.

Birinci, İkinci ve Üçüncü Derece Kaynakların Kullanımı

Birinci elden kaynakları öğretmenlerin en önemli kaynağı olarak tanımlayabiliriz. Bu birinci elden kaynak öğretmenin dikkate almak zorunda olduğu önemli belgelerdendir. Bu esas belge öğretmenin derslerinde işlenişin can alıcı noktasını oluşturmaktadır. Öğretmen öğrencilerine açık uçlu, kapalı uçlu sorular sorarak birinci elden kaynak üzerinde tartışmalarına yol göstermelidirler. Örneğin: Amerikan Tarihi dersinde 18. yy 'da Amerikan anayasal ve siyasi olaylarını işlerken Onuncu Federalist belgesi birinci elden kaynağımız olabilir. Yirminci yüzyılı işlerken George F. Kennan'ın 1946 tarihli "Uzun Telgraf" ı bize birinci elden kaynak olarak rehberlik edebilir. (Daha ileride Kennan'ın "Uzun Telgraf"ının birinci elden kaynak olarak kullanımını işleyeceğiz.)

İkinci elden kaynaklar birinci elden kaynakları destekleyen ve açıklayan kaynaklardır. Öğretmenlere basılı belgeler, görsel materyaller (fotoğraflar, çizimler, grafikler, tablolar) ve makalelerden oluşan üç ya da beş ikinci elden kaynağı getirmelerini önermekteyiz.

Bu tür ikinci elden kaynaklar iki amaca hizmet etmelidir. Kimi ikinci elden kaynaklar birinci elden kaynaklarda bulunan bilgileri destekleyebilirler. Bazı ikinci elden kaynaklar ise birinci elden kaynaklarda bulunan bilgilere aykırılık teşkil ederler. Bu nedenle ikinci elden kaynaklar birinci elden kaynakları kuşatırlar denilebilir. Amacımız ikinci elden kaynakların birinci elden kaynakları ne şekilde desteklediğini ve açıkladığını bilen ve bu sayede geçmişini daha incelikli anlayan öğrenciler yetiştirmektir.

Üçüncü el kaynaklar öğrencilerin genellikle kendilerinin temin ettikleri belgelerdir. Bütün öğretmenler yakın zamanda derste işlenmiş bir konuyla ilgili bir birinci elden kaynağı (bir aile fotoğrafı, bir mektup, eski bir gazete köşe yazısı, bir aile tarihi ya da internette alınmış olabilir) derslerinde çokça kullanabilirler. Bu türden belgelerle ilgili deneyimler çok nadiren olabilir, dolayısıyla bu tür belgelerin çok düzenli olmalarını sağlamak durumundayız. Bu nedenle bir üçüncü (öğrencilerin kendilerinin temin ettiği kaynak) elden kaynak her bir öğrenci için ilk elden kaynaktır ve onlar için oldukça önemlidir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenin elindeki birinci elden kaynağıyla alakalı üçüncü elden kaynaklar bulmalarını sağlamak durumunda olduklarını vurgulamalıyız.

Birinci ve İkinci Derece Kaynakların Seçimi

Birinci derece kaynakların seçimi için biraz daha fazla şey söylemek gerekir. Bu konuda uygulanan iki önemli kıstas vardır: belgenin tarihsel değeri ve öğrencilerin tarihsel bilgi ve düşüncelerine olası katkısı. Bir belgenin tarihsel değerini belirlemek isteyen öğretmenler, belgenin iki önemli vasfını dikkate almalıdır. Birincisi ve en önemlisi, kaynak tarihi bir konunun özü veya dönemi hakkında bilgi vermekte midir? Öğretmenin birinci derece kaynak seçimi tamamen yorumdur. Bu yorum takip eden tartışmaların entelektüel yönünü belirler. İkinci olarak, kaynak hayli belirgin bir şekilde belli bir bakış açısını (duruşu) ifade etmelidir ki, buradaki ifadeler kendisini destekleyen veya karşı çıkan diğer kaynakların bulunmasına fırsat tanımalıdır. İyi bir birinci derece kaynak yukarıda sayılan vasıflara sahip olan ve öğrencilerin tarihsel bilgi ve düşüncelerine katkıda bulunandır.

Öğretmeler sınıf içinde tahlil etmek üzere belge seçerken öğrencilerin bilgi düzeyi ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek birden çok faktörü değerlendirmelidir. Birinci derece kaynakları seçerken öğretmenlerin sormaları gereken sorular şunlardır:

- Bu belge öğrencilerimin ilgisini çekebilecek mi?
- Bu belge öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini geri çağırılmalarını sağlayabilecek mi?
- Bu belge döneme ait kavram, fikir ve olayları öğrencilerin kendi bildikleri ile ilişkilendirmelerini sağlayabilecek mi?
- Bu belge öğrencilerin zaman içerisinde değişim kavramını incelemelerini sağlayabilecek mi?
- Bu belge bilişsel olarak öğrencilerin seviyesine uygun mu?
- Bu belge hangi şekillerde öğrencilerin bağlamsal anlayışını derinleştirecektir?
- Bu belge öğrencilerin edinilmiş tarihsel anlatılarını nasıl etkileyecektir?
- Bu belge öğrencilerin tartışma ve güvenilir kararlara varma becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlayacaktır?
- Bu belge öğrencilerin tarihin düşünme sistemini hangi şekillerde kullanmasını gerektirecektir?

- Bu belge yerel ve ulusal standartlar ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini ölçen performans göstergeleri ile ne derece ilişkilidir?

Öğretmenler benzer kriterleri ikinci derece belgeleri seçerken de kullanırlar.

Birinci derece ve konuyla ilgili 3-5 ikinci derece belgeyi araştırmak öğretmenlerin başka birçok kaynağa ulaşmasını da sağlayacaktır. Hiçbir kaynak basitçe bir kenara itilmemelidir. Bunlar olası üçüncü derece belgeler listesine eklenmelidir. Olası üçüncü derece belgeler listesi iki amaca hizmet etmektedir. Birinci olarak, öğretmenler bu listeyi üçüncü derece belge bulmak konusunda motivasyon eksikliği olan öğrencilere verebilirler. İkinci olarak öğretmenler bu listeyi hâlihazırda iyi uygulamalar listelerinde yer alan ve daha önce bahsedilen çoklu kaynak öğretim stratejilerini zenginleştirmek üzere kullanabilirler.

Birinci/İkinci/Üçüncü (Öğrencilerin temin ettiği kaynak) Elden Kaynaklarla İlgili Bir Örnek

Birinci, ikinci ve üçüncü (öğrencinin kaynağı) el kaynakların kullanımıyla ilgili olarak Soğuk Savaş dönemini sorgulayan bir belgeyi örnek olarak sunacağız. Öğretmenler soğuk savaş dönemiyle ilgili birinci elden kaynakları internetten temin edebilirler. “Soğuk Savaş Uluslararası Tarih Projesi (<http://cwihp.si.edu/default.htm>)” adlı belgenin yer aldığı web sayfası diğer web sayfaları ve kaynaklar açısından oldukça fazla belge ve bağlantı fırsatı vermektedir.

Bu türden zengin kaynakların bulunması yalnızca işin başlangıcıdır. Öğretmen bundan sonrasında belgenin seçimini yapmalı ve bu kaynakları birinci, ikinci, üçüncü (öğrencinin temin ettiği kaynak) elden kaynaklar olarak tasnif etmelidir. Biz birinci elden kaynak olarak George F. Kennan’ın Şubat 1946 tarihli “Uzun Telgraf” adlı belgeyi seçtik. Öğrenciler Kennan’ın “Uzun Telgraf”ını okuduklarında şu soruyu onlara sormalıyız: “Amerikan liderleri Büyük ittifak liderleri arasındaki münasebetleri nasıl değerlendirmişlerdir? Amerikan liderleri Amerikan kaynakları ile uluslararası güç dengesi konularını nasıl değerlendirmişlerdir?”

George F. Kenan Birleşik Devletler’ in Moskova’daki yardımcı diplomatlarından biriydi ve 22 Şubat 1946’da Washington’daki ofisine 8000 kelimelik gizli “uzun telgraf”ı yazmıştı. Telgraf Sovyetlerin tutumunu tarihsel bir bağlam içerisinde değerlendirmektedir. Kennan şu uyarılarda bulunuyordu: “Bizler burada (Sovyetler Birliği) kendini Birleşik Devletler hizmetine tutkulu biçimde adanmış bir siyasi gücüz. Burada bir yaşam biçiminden (anlaşmazlıklarının üstesinden gelme noktasında

insanlar arasında birliktelik sağlama) söz edemeyiz. Hâlbuki bu durum sorunlu toplumumuzun iç huzuru için gerekli ve arzu edilen şeydir. Eğer Sovyet gücü sağlam olursa devletimizin uluslararası otoritesi sarsılabilir, geleneksel yaşam biçimimiz zarar görebilir.”³ Kennan’ın değerlendirmeleri II. Dünya Savaşı sonrası dönemde Birleşik Devletler’ in politikalarına büyük ölçüde ışık tutmuştur. Kennan’ın diğer devletlerin güçlenmelerinin nasıl engelleneceğine dair değerlendirmeleri Truman hükümeti ve müteakip hükümetler için en önemli icraat olmuştur. Sovyetlerin Avrupa’ya yönelik yayılcı politikası sınırlandırılabilir mi? Engelleme politikası küresel hale gelecek mi? Ulusal güvenlik, Amerikan vatandaşları ile devlet yönetimi arasındaki ilişkileri nasıl etkileyecek?

İkinci elden kaynak olarak seçtiğimiz belgeler sırasıyla Nikolai Novikov ve Frank Roberts’in 1946 tarihli telgraflarıdır. Sovyet Büyükelçisi Novikov’un telgrafı Sovyetlerin bakış açısıyla Birleşik Devletleri değerlendirmektedir. Novikov’un telgrafı konuya dair bilgileri sınırlı bir araştırmacı için bilgilendirici ve büyüleyici niteliktedir. Sovyet telgrafı Glasnost ve Perestroika döneminde 1990 yılı Kasım’ında ilk kez yayımlandı. Bu belge Sovyet Dışişleri Bakanlığının resmi yayını olan *Mezhdunarodnaia zhizn’* de yayımlandı. Seçtiğimiz bir diğer belge olan 1946 tarihli Frank Roberts’in telgrafı Sovyetler ve Birleşik Devletler hakkında bir bakış açısı sunmaktadır. Sean Greenwood bu belgenin anlam ve önemini on yıl önce *Journal of Contemporary History* dergisinde açıklamıştır.⁴ Temmuz 1945’de gerçekleştirilen Postdam Konferansında İttifak liderlerinin yer aldığı fotoğrafı içeren bu belgenin uygun olduğunu düşünmekteyiz.

Winston Churchill’in 1946’da Fulton-Missouri’ deki “Demir Perde” konulu konuşmasını; 17 Mayıs 1946’da Genel Kurul toplantısında Macaristan Komünist Partisi Genel Sekreterinin konuşmasını; Kennan’ın 1947 tarihli “X” makalesini; 1947 tarihli Truman Doktrinini; 1947 tarihli Marshall Planını içeren bir dizi üçüncü elden kaynağı da ayrıca burada vurgulayabiliriz. Tüm bu belgeler internet ortamında da yer almaktadır.

Soru Sormanın Önemi

Öğretmenler öğrencileriyle birlikte “Uzun Telgraf” gibi bir birinci elden kaynağı ele aldıklarında belgeyle alakalı yönergeleri basit bir şekilde veremeyebilir ve bazı sorulara da muhatap olurlar. Entelektüel mutluluk ve sorumluluk öğretmen ve öğrencilerin belgeyi hep birlikte sorgulamaları sonucu ortaya çıkar. Tarih, devasa bir

sorgulama alanıdır. Tarih birinci elden kaynakların ve ikinci elden anlatıların sorgulandığı bir süreçtir. Tarihçiler tarihi “yazarlarken”, işe “neden” ve “nasıl” sorularını sorarak başlarlar. Tarih öğretmenleri aynı zamanda, farklı amaçlar güden başka başka sorular da sorabilirler. Tarihçinin bu noktadaki amacı tarihsel gerçekliklere anlam kazandırmaktır. Bir ders ve bilim disiplini olarak tarih “anıları anlamlandırma” üzerinde durur.⁵ Tarih öğretmenleri öğrencilerinin tarihsel düşünmelerine yardımcı olmak ve “tarihle ilgili deneyimlerini anlamlandırmak” için sorular sormalıdır.⁶ Tarih öğretimi öğretmen ve öğrencilerin hep birlikte geçmişe dair yorumlarını yeniden şekillendirdikleri bir ortaklaşa sorgulama sürecidir.

Öğretmenler tarihsel düşünmeyle ortak olan şu basit soruları sormaya ihtiyaç duyarlar: Yazarı kim? Kaynak ne zaman yazılmış? Belge ne çeşit bir dokümandır? Belgenin hedef kitlesi kim? Kaynağı oluşturmada yazarı motive eden unsurlar nelerdir? Kennan “Uzun Telgraf”ı Büyük ittifak üyeleri arasındaki münasebeti değerlendirmek amacıyla mı yazmıştır? Kennan, inandırıcı bir telgraf yazmak adına inisiyatif almış mı? (Bkz. Şekil 1: Tarihsel Düşünmeye Sevk Edecek Birinci Elden Kaynak Tahlil Kılavuzu: Basılı Belgeler)⁷ Bu sorular tarihçilerin sordukları ve öğrencilerin pratiğine ihtiyaç duydukları türden sorulardır. Öğrencileri bu türden sorular üzerinde düşünmeye sevk etmekle, öğretmenler öğrencilerine Kennan’ın Uzun Telgrafı gibi bir birinci elden kaynağın tarihsel içeriğini anlama fırsatı verirler.

Öğretmenler, bu soruları göz önünde bulundurarak, öğrencileriyle birinci elden kaynağın ana fikrini ve Kennan’ın kendi görüşünü nasıl desteklediğini tartışmalıdırlar. Bu bilinçli yapılan tartışma süresince öğretmenler, Kennan’ın değer yargılarının doğru ya da yanlış olduğunu ortaya çıkarmak adına öğrencilerine sorular sormalıdırlar. Öğretmenler, aynı zamanda, belgenin yazıldığı zaman bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutta yarattığı tartışmaları ortaya koymak adına da öğrencilerine sorular sormalıdırlar. Son olarak, öğretmenler belgenin tarihsel temasını (çatışma, ortaklık gibi) ve sosyal bilimler içindeki diğer disiplinlerle ilişkisini öğrencilerine sormalıdırlar. Gerçekte, öğretmenler öğrencilerini belgeyle ilgili bir deneyim sürecine ve eşzamanlı bağlantılar kurmaya yönlendirmelidirler. Bu süreç tarihsel anlama bağlamında gerçekleşmelidir.

Birinci elden kaynaklara yöneltilen sorulara benzer şekilde, ikinci elden kaynaklar da analitik (çözümleyici) sorular ister (Bkz. Şekil 1). Öğretmenler öğrencilerine bu belgenin birinci elden kaynakla ve daha başka olaylarla ilgisini ve benzerliklerini tahlil etmelerine yardım etmek için de sorular sormalıdır. Bu örnek

belgedeki üç adet metin ve fotoğraf öğrencilere Birleşik Devletler, Sovyetler Birliği ve Büyük Britanya olmak üzere üç farklı bakış açısıyla Soğuk Savaş dönemine ait farklılıkları anlama fırsatı vermektedir. Sorular şu şekilde olabilir: İkinci Dünya Savaşının üç Büyük Müttefiki arasındaki ilişkiler nasıl değişti? Her bir ülkenin vatandaşlarının milli hükümetlerine bağlılıkları ve aralarındaki ilişkiler nasıl değişmiştir? Bu üç müttefik hedeflerini ne şekilde belirlemişlerdir? Bu üç telgraf hangi anlam ve öneme sahiptir?⁸ Bu tür mukayeseli sorular Soğuk Savaş döneminin sorgulanması için bize giriş yolları sunar.⁹ Öğretmenler kanıt olarak bir fotoğrafı incelediklerinde, şu beş önemli soruyu sormalıdırlar:

- Bu fotoğraf Elbe nehrinin (veya başka bir coğrafi bölgeden) doğusu ya da batısından mı çekilmiş?
- Fotoğraflardaki insanlar kimlerdir?
- Fotoğraf ne zaman çekilmiş?
- Fotoğraf resimdekilerin yaşamlarına dair bize neler anlatıyor?
- Fotoğrafçıyı bu fotoğrafı çekmeye iten güdüler nelerdir?

Bu sorular öğrencileri fotoğrafın çekilmesindeki amaç ve anlamı üzerinde görüş oluşturmaya sevk eder ve zaman içinde insanlardaki değişimi fark edip düşünmelerini sağlar (Bkz. Şekil 2: Tarihsel Düşünmeye Sevk Edecek Birinci Elden Kaynak Tahlil Kılavuzu: Fotoğraf/ Görsel Belgeler).

Birinci ve İkinci Elden Kaynakların Düzenlenmesi

Üniversitede Amerikan diplomasi tarihi dersi ile lise ve üniversitelerde okutulan Amerikan tarihi dersinde kullanılan ve yukarıda örneklerini verdiğimiz belgeler birinci, ikinci, üçüncü elden kaynaklardır. Yazılı belgelerin miktarını dersin içeriğine göre belirleyebiliriz. Amerikan diplomasi tarihi dersinde tüm birinci elden kaynakları kullanabiliriz. Birleşik Devletler tarihi dersinde ise belgeleri kurgulayabiliriz ancak, öğrencilerin ilgilerini harekete geçiren yekpare belgeyi nasıl bulabileceklerini onlara anlatmalıyız.

İnternet sitesi sahibi ve ders kitabı yayıncısı şirketler belgeleri kolay okunabilir halde sunarlarken, bu belgeler öğretmenleri bu kaynakların öğrencilere göre kurgulanması sorumluluğundan azade kılmaz. Öğretmenler belgenin, özellikle yazılı belgelerin, hangi bölümünün tam ya da eksik olduğunu dikkatli bir biçimde düşünmelidirler. Kurgulama bir yorumlama işidir, çoğu öğretmen bu işi zor bir görev

olarak niteler. Belgenin seçimi öğretmen için yorum yapmaya dayalı bir iştir ve belgenin kurgulanması yorum yapmayı kapsamaktadır. Öğretmenin önceliklerinden bir tanesi entelektüel dürüstlüğü korumak olmalıdır. Öğretmen belgenin anlamını ve içeriğini atlama ya da benzeri hilelerle çarpıtmamalıdır. (Örneğin, öğretmen “değil”, “asla” veya “daima” gibi sözcükleri metinden çıkarmamalıdır. Son derece aşıkâr olduğu üzere, bazen bilim bu temel kuralı ihlal etmiştir.) Öğrenciler öğretmenlerinin entelektüel dürüstlüklerine güvenirlir ve öğretmenlerine olan itimatları belgenin kasıtlı olarak tahrif edildiğini fark ettiklerinde kolayca kaybolabilir. Birinci elden kaynağı kurgulamak istediğimizde aşağıdaki soruların sorulmasını öğretmenlere tavsiye ediyoruz:

- Kaynağı düzenlemek mümkün mü?
- Belgeyi uygun şekilde düzenleyebilmek için belge hakkında ne biliyorum?
- Belgeyi uygun şekilde düzenlemek için daha başka ne bilmem gereklidir?
- Bu belge öğretim becerimi ve öğrencilerimin öğrenmelerini nasıl geliştirecek?
- Belgenin en önemli bölümleri neresidir?

Yukarıdaki sorular bize rehberlik ederken, nihai kararlar kaliteli bir değerlendirme gerektirir. Öğretmenler, öğrencilerinin belgeden hangi bölümün çıkarıldığını sormaları ihtimaline karşılık, yazılı belgeden seçtikleri pasajları zihinlerine yerleştirmelidirler. Öğretmenler kendilerini savunur şekilde soruları yanıtlamak yerine, öğrencilerinin merak ve ilgilerini gideren soruları cevaplamaya öncelik vermelidirler. Öğretmenler öğrencilerinin kurgulanmamış belgeyi okumalarını sağlamalı ve kaynağın can alıcı bölümlerini onlara sunmalıdır.

Birinci, İkinci ve Üçüncü Dereceden Kaynakları Kullanırken Tarihsel Anlatıyı Devam Ettirme

Hepimiz biliyoruz ki tecrübeli tarih öğretmenleri birinci elden kaynaklarla anlatıları kaynaştırabilirler. Bu çalışma birinci elden kaynakların kullanımı stratejisine odaklanırken, okuyucun, öğretim sürecinde anlatının önemi ve gücünü göz ardı ettiğimizi düşünmesini istemeyiz. Kathleen Medina ve araştırma ekibi tarafından yürütülmüş en son araştırmanın vurguladığı üzere, öğretmenlerin birinci elden kaynakları ve derslerindeki yoruma dayalı alıştırmaları vurgulamadıklarında sorunlar ortaya çıkmaktadır.¹⁰ Jerome Bruner bizleri, öğrencilerin geçmişi inşa etmelerine yardımcı olmak adına, anlatının gücü hakkında bilgilendirir. Jerome Bruner’e göre

anlatı veya hikâye anlamlı yapılar oluşturmada bireyler tarafından kullanılabilirler. Aynı zamanda geçmiş ve bugünü anlaşılır kılarlar, bireysel deneyimleri düzenlerler.¹¹

En son yayımlanan Amerikan Tarih Kurumu yayınlarından birinin vurguladığı üzere, öğrenciler sınıflarımıza, çok karmaşık olmasa da, hali hazırda zihinlerinde var olan anlatılarla beraber girmektedirler. Öğrenciler “boş levhalar (tabula rasa)” değildirler.¹² Anlatıları televizyon, aileleri, eski öğretmenleri ve diğer öğrencileri de içeren oldukça geniş bir kaynağa dayanır. Tarih eğitimiyle ilgili araştırmadan edindiğimiz bilgiye göre öğrenciler sınavları geçmek için sık sık “resmi tarihe başvururlar” ya da öğretmenlerinin sınıfta söylediklerini özümsemeye çalışırlar.¹³ Öğrenciler “resmi tarihin” ne olduğunu öğretmenlerinin (veya okulun, ders kitabının) onlara verdiklerinden hareketle fark ederler. “Resmi tarihin” öğreniminde ideolojik veya milli sınırların olmadığı bilinir. Bu husus, öğrencileri geçmişin hoş giden siyasi olaylarıyla ilgili özel derslere katmak istediğimizde, Birleşik Devletler ve diğer ülkelerde görülen bir durumdur.

Tarih bütünleyici yeteneklerle donatılmış özel alan bilgisinin yaratımını içeren bir sorgulama alanı olmalıdır. Tarihsel düşünme, her ne kadar önemli olsalar da, tarih okumak ve hikâye anlatmaktan daha fazlasıdır. Tarihsel düşünme, duruma bağlı olarak (veya başvuru kaynağının çerçevesine bağlı olarak), ki bu durum dünya çapında bilgiler içeren bir dizi kültürel deneyimden oluşuyor olabilir, varoluşsal olarak (ben kimim) ve epistemolojik olarak (nasıl bilebilirim) düzenlenmiştir.¹⁴ Tarihsel düşünme bir dizi geçici durumla yepyeni bir deneyim hakkında düşünme eylemidir. Öğretmenler gibi biz de öğrencilerin ontolojik, varoluşsal ve epistemolojik durumlarını incelemek durumundayız. Öğretmenler açısından öğrencilerinin konumlanışlarını irdelemek önemlidir. Aynı zamanda tarihsel imgelem ve empati gibi zihinsel alışkanlıklarını dikkate almak da önem arz eder. Analiz ilkelerini ihtiva eden sistematik birinci, ikinci, üçüncü elden kaynak yaklaşımı öğrencileri tarihsel düşünmeye davet etmek üzere şekillendirilmiştir. Bu makaleye rehberlik etmek üzere bu analiz ilkelerine özellikle müracaat ettik.

Basılı belgelerin analiz ilkelerini yansıtan Şekil 1’in birinci ve ikinci bölümü “kanıtı sorgulamayı” içerirken, ikinci bölümün altındaki ikinci soru ve dördüncü ile beşinci bölümün tamamı “destekleyici sorgulamayı” içermektedir. Üçüncü bölüm “bağlam oluşturmayı” içerir. Fotoğraflar ve görsel materyallerle ilgili Şekil 2’deki birinci ve ikinci bölümler “destekleyici sorgulama” biçiminde nitelenen ve “önceki koşullar”, “İlişki” ve “önyargılar” sözcükleriyle başlayan sorularla ilgilidir. “Destekleyici

sorgulama” aynı zamanda dördüncü ve beşinci bölümlerin tamamını oluşturur. “Bağlam oluşturma” ve “destekleyici sorgulama” üçüncü bölümde yer alır. Bu şekiller bize buradaki ilkelerin yalnızca kontrol amaçlı ilkeler olmadığını göstermektedir.

Analiz ilkelerinin öğretmenler ve öğrencileri için kolaylaştırıcı bir başlangıç temin ettiğine ikna olmuş durumdayız. Bu ilkeler onlara kanıt sorgulama ve destekleyici sorgulama süreci için sorular temin eder. İnaniyoruz ki bu tür problem çözme (sorgulama stratejisi) amaçlı soru sorma – tarihçilerin belgeyi okumadan önce belgenin irdelenmesi amacıyla kendi kendilerine sorduğu sorular – deneyimi öğrencilere yaşamları boyunca katkı sağlayacak uzun ömürlü bir alışkanlık kazandırmış olacaktır. Bunun için, biri yazılı belgeler diğeri de görsel materyaller olmak üzere iki yol göstericimiz vardır (Bkz. Şekil 1 ve Şekil 2). Şekillerdeki ilkeler öğretmen ve öğrencileri belgeyi tarihsel bağlamı içerisinde düşünmeye sevk eden soruları içermektedir. Bu şekiller çalışma sayfası veya yalnızca özellikleri kontrol amaçlı olarak tasarlanmamış, tam tersine bir kural olarak sık sık öğrencilere sunulmuştur.

Her bir ilke oldukça detaylı olarak sıralanmış beş temel başlık şeklinde düzenlenmiştir. Bu başlıklar şu şekildedir: belgeyi tanımlama, belgeyi tahlil etme, tarihsel bağlamı saptama, belgede sunulan ana temayı ve öyküyü belirleme ve belgenin sosyal bilimler/sosyal bilgiler disiplinleriyle olan ilişkisini gösterme. Her bir ilke Sam Wineburg’un önerdiği tarihsel düşünme becerisiyle ilişkilidir: kanıt sorgulama, destekleyici sorgulama, bağlamaştırma ve karşılaştırma. Makale sonunda verilen Şekil 1 ve Şekil 2’de bu kavram ve ilkeler arasındaki bağlantılarda gösterilmektedir. Belgelerin içerik yönüyle ve karşılaştırmalı olarak tahlilinin olası yararları öğrencileri bireysellikten uzaklaştırarak onlara saygınlık kazandırmak ve onları tarih fabrikasında rol alan bireyler yapmak şeklinde sıralanabilir. Bir öğretmen bu ilkeyi Birleşik Devletler tarihi öğretimini uluslararasılaştırma amacıyla kullanabilir.¹⁵

Bu ilkeler aynı zamanda öğrencilere, özgün tarih çalışmalarını geniş ve anlamlı bir tarihsel bağlam içerisine yerleştirmeleri fırsatını da verir. Tarih öğretimi öğretmen ve öğrencilerin geçmişe dair yorumlarını yeniden şekillendirmeleri anlamında birlikte yapılan bir sorgulama olarak nitelenebilir. Tarihsel düşünme dönemlere ayırma, zaman içindeki değişimi değerlendirme, yazarın güdülerini keşfetme, kanıtın içinden bir tartışma konusu yaratma ve başkalarının iddialarını tahlil

etmeyi kapsamaktadır.¹⁶ En zor alışkanlıklardan biri yargılamadan uzak durmak ve güncelcilikten kaçınmaktır. Bu yüzden geçmişini kendi bağlamı içinde anlamak gerekir. Bu ilkeler birinci, ikinci ve üçüncü (öğrencilerin temin ettikleri kaynak) elden kaynakların kullanımlarına da yardımcı olurlar.

Tarihsel düşünmenin sorunlarının çözümü için, birinci elden kaynakları kullanan, aktif öğretim stratejileriyle pekiştirilmiş geçmişe ait bilgileri öğrencilere temin etmek önerilebilir. İnanıyoruz ki, bizim bu sistematik yaklaşımımız – birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynakların tartışılmasını ve Analiz İlkelerinin kullanılmasını vurgular – tarihsel düşünme ve tarihsel içeriğe aktif olarak katılmaya ilave bir boyut kazandırmaktadır. İlk olarak, öğrencileri sorgulama yapmaya teşvik eder. İkinci olarak, çekirdek bir belgeyi kullanmak belli başlı fikirlerin tartışılması becerisini geliştirecek ve aykırı ya da destekleyen belgelerle belli başlı fikirleri ilişkilendirmeyi iletilecektir. Üçüncü olarak, uzam ve zaman kavramı içindeki belli başlı fikirlerin tartışılmasını geliştirecektir. Dördüncü olarak da, öğrenciler üçüncü elden bir belge bulduklarında, bu belge onların birinci elden kaynağı olacaktır. Öğrenciler belgelerini tarihte belirli bir döneme ait önemli bir düşünceyle ilişkilendireceklerdir. Öğrencilerin belgeleri tarihi anlamalarının ve anlatılarını dönüştürebilmelerinin can alıcı noktası olacaktır.

Bu sistematik yaklaşımı içeren süreci düşünmenin anlamı öğretmen ve öğrencilerin tarihsel içeriği kolay hatırlanabilir bir ana kaynakla (yani kendilerinin birinci elden kaynağı) ilişkilendirecek olmalarıdır; zira tarihçilerin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaktadırlar. İkinci ve üçüncü elden kaynaklarla çalışma süreci tüm birinci elden kaynakların doğru ve değerli olduğu biçimindeki tehlikeli inancı bertaraf edecektir. Bu şekilde öğrenciler tarihi daha incelikli bir biçimde anlayabileceklerdir.

Tarihsel Bilgiyi, Tarihsel Anlamayı ve Tarihsel Eğilimleri Değerlendirme

Tarihsel bilgi, anlama ve eğilim kavramları birbirleriyle sıkı biçimde ilintilidir ve öğretmenler öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal yönlerinin gelişimini değerlendirmek isterler. Öğrenciler kendi belgelerini öğretmenlerinin birinci elden kaynağıyla ilişkilendirdikleri ölçüde, her iki belge de onlar açısından anlamlı hale gelecektir. Öğretmenler öğrencilerinin tarihsel anlamalarını (bilişsel boyut) kendi belgesiyle öğrencilerin belgeleri üzerinde konuşmalarını ve belgeleri üzerinde çalışmalarını sağlayarak değerlendirebilirler. Bilişsel olarak, üçüncü elden belge tarihsel sorgulama

ve müzakere bağlamı içinde birinci ve ikinci elden kaynaklarla iç içe geçmiş durumdadır. Bir öğretmen kendi birinci elden kaynağını öğrencilerinin üçüncü elden belgeleriyle ilişkilendirebilme becerilerini değerlendirebilir. Öğrencinin belgesi öğretmeninkini destekleyebilir mi ya da ona zıt olabilir mi? Bu nasıl olur? Bir öğrenci belgesinin önemli niteliklerini tarihsel bir dönemle ya da konuyla bağlantı kurabiliyor mu? Öğrencilerin üçüncü elden kaynağı keşfetmeleri tarihsel dönemi veya konuyu anlamalarına fırsat verecek ve tarihi daha iyi bilerek zihinlerinde şekillendirmelerine yol açacaktır. Bunu yapabilmek bizi tarihsel düşünmenin kalbine ulaştıracaktır. Çünkü öğrenciler tarih yapma sürecine tarihçilerin alışkanlıkları sayesinde bağlanmış olurlar. Bu becerinin kazanılması onlar için geçmişin bilgisine ışık tutan bir kapıdır.

Tarihi anlamak isteyen öğrenciler tarihsel düşünmeyi öğrenmek zorundadırlar. Birinci, ikinci ve üçüncü elden belgelerle ilgili çalışma süreci öğretmenlere, öğrencilerinin tarihsel sorgulama yapma ve özellikle tarihi anlamlandırma kapasitelerini değerlendirme fırsatı verir. Öğretmenler öğrencilerinin etkileyici yönlerini değerlendirmek adına üç fırsatın sahibidirler. İlki, bazı öğrenciler kütüphane veya internette buldukları birinci elden kaynakları, evden getirdikleri nesnelere, konuyla alakalı gazete yazılarını gönüllü olarak sınıfa getirmekle tarihe olan heveslerini göstereceklerdir. Onların bu faaliyetleri tarih dersine dair son derece olumlu bir eğilimi gösterir. Öğrenciler buldukları belgeleri öğretmenlerinin birinci elden kaynağı ile ilişkilendirmeyi istiyorlar mı?

İkincisi, bazı öğrenciler kaynak toplama hususunda istekli değillerdir. Bu nedenle öğretmenler daha önce hazırlamış oldukları üçüncü elden kaynakların bir listesini oluşturmalarıdır. Bu belgeler öğrencileri tarihsel sorgulamaya katmak için farklı fırsatlar sunmalıdır. Öğretmenler öğrencilerinin ilgilerini “beslemeli” ve sorgulama yapabilmeleri için daha önceden hazırlanmış konuya giriş noktaları temin etmelidirler. Bazı öğrenciler bu yapıyı tarihsel sorgulama sürecinde kendilerini emniyette hissedebilmek için gerekli görürler. Üçüncüsü ise, bir öğrenci üçüncü elden bir kaynak üzerinde çalışmaya başladığında, öğretmen bir tarihçinin çalıştığı belgelere sorduğu sorular ne’inden sorular sorarak öğrencisinin istekliliğinin derecesini belirleyebilir. Öğrenciler geçmişini sorgulama sürecine katılmak adına sorular sormaya istekliler mi?

Sonuç

Birinci, ikinci, üçüncü elden kaynak sistematik yaklaşımının etkisini saptamak üzere tarih öğretimi alanında ileride yeni araştırmalar yapmaya ihtiyaç olduğunu kabul ediyoruz. Öğretmenlerin ve öğrencilerin “birinci ve ikinci elden belgeler” gibi bir terminolojiyi birbirine karıştırmamalarına rağmen, araştırmamızdaki terminolojimiz bazı öğretmen ve öğrencileri başlangıçta yanıltabilir. Bununla birlikte, sabır ve gerekli açıklamalar sayesinde terminolojimizin öğrencileri şaşırtmayacağını düşünüyoruz. Bu noktada birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynaklar öğretmenin ana belgesi (birinci el), destekleyici ve karşıt belgeler (öğretmenin ikinci el belgesi) ve öğrencinin temin ettiği belgeler (üçüncü el) biçiminde adlandırılabilir.

Bazı okuyucuların araştırmamızın yaklaşımını iddialı bulmalarını da kabul edebiliriz. Haklı olabilirler de. İnanıyoruz ki sistematik yaklaşım öğretmenlerin uygun gördükleri anlarda kullanıldığında, öğretmenleri sınıfa getirdikleri birinci elden kaynaklar hakkında daha dikkatli düşünmeye fiilen zorlamaktadır.

Yine inancımız odur ki, bu yaklaşım öğrencilerin tarih bilgilerini ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Birinci elden kaynağın seçimi ile ikinci elden kaynağın belirlenmesi süreci öğretmenlik mesleği adına son derece yaratıcı bir eylemdir. Öğretmenler tarihle ilgili yorumlarını çıkardıkları esas belgelerinden yararlanarak tarihi anlama becerilerini geliştirirler. Öğrenciler birinci ve ikinci elden kaynaklarda bulunan fikirler arasında anlamlı bağlantılar kurabilen yaratıcı mezunlar noktasına gelebilirler. Bu sistematik yaklaşım, tarihi daha anlaşılır kılma kapasitesini artırır, tarihinin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirir, birinci elden kaynaklarla bağlantılı tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirir. İnanıyoruz ki bu yaklaşım birinci elden kaynakların tarih derslerinde kullanımının Rönesans’ına katkıda bulunacak ve öğretmenlere öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin tüm aşamalarında gelişimlerini sağlama noktasında yardımcı olacaktır.

Şekil 1. Tarihsel Düşünmeye Sevk Edecek Birinci Elden Kaynak Tahlil Kılavuzu:
Basılı Belgeler³

1. Belgeyi Tanımlama

Yazar (lar) veya kaynak

Başlık

Tarih

Belgenin türü

2. Belgenin Tahlili

Belgenin ana fikri

Diğer belgelerle ilişkisi (Belgenin içeriği birinci, ikinci ve üçüncü el kaynaklarla ne tür bağlantılar gösteriyor?)

.....

Yazarı motive eden öncül koşullar

Hedef kitle ve amaç

Yazarın ön yargıları

Yazara yöneltebilecek sorular

3. Tarihsel İçerik

Belgenin düzenlendiği dönemin önemli kişileri, olayları ve düşünceleri

Yerel/Bölgesel: insanlar, olaylar ve düşünceler

Ulusal: insanlar, olaylar ve düşünceler

Dünya Ölçeğinde: insanlar, olaylar ve düşünceler

Sonuç (Yerel/bölgesel, ulusal ve dünya ölçeğinde)

4. Belgede Sunulan Düşünce Yapısı, Ana Fikir ve Anlatılan Konuyu Tanımlama

Düşünce yapısı

Belgeyi analiz ederken bu düşünce yapısından nasıl istifade ettiniz?

.....

Ana fikir ve anlatılan konu

Belgede ana fikir ve anlatılan konu ile ilgili sunulan kanıtlar

³ © Frederick D. Drake, 2001

.....
Bu ana fikir ve anlatılan konu yoluyla belgenin diğer kaynaklarla (Birinci, ikinci ve
üçüncü elden kaynaklarla) kurduğu ilişkiye dair kanıtlar

5. Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilgiler İçerisinde Yer Alan Bir Disiplinle İlişkisi

Disiplin

Bu ilişkiye dair kanıt

NCSS İçeriği

Bu ilişkiye dair kanıt

Şekil 2. Tarihsel Düşünmeye Sevk Edecek Birinci Elden Kaynak Tahlil Kılavuzu:
Fotoğraf/ Görsel Belgeler⁴

1. Belgeyi Tanımlama

Fotoğrafçı veya kaynak

Başlık

Tarih

Belgenin türü

2. Kaynağın Tahlili

Kaynağın ana fikri

.....
Görselde ne görüyorsunuz? (Kişi yada nesne)

.....
Eğer kişi varsa resimdeki insan(lar) ne yapıyor?

.....
Görseldeki kişiler sizce kim?

.....
Görsel, yaşam tarzları hakkında size neler anlatıyor?

.....
Bu görselin ne zaman yapıldığını düşünüyorsunuz?

.....
Görselin hangi amaçla üretildiğini düşünüyorsunuz?

.....
Görseli üreten kişiyi yönlendiren öncül koşullar

.....
Hedef kitle ve amaç

.....
Diğer kaynaklarla ilişkisi (Görselin içeriği birinci, ikinci ve üçüncü el kaynaklarla ne tür bağlantılar gösteriyor?)

.....
Görseli üreten kişinin ön yargıları

⁴ © Frederick D. Drake, 2001

Görseli üreten kişiye yöneltebilecek sorular

3. Tarihsel İçerik

Görselin üretildiği dönemin önemli kişileri, olayları ve düşünceleri

Yerel/Bölgesel: insanlar, olaylar ve düşünceler

Ulusal: insanlar, olaylar ve düşünceler

Dünya Ölçeğinde: insanlar, olaylar ve düşünceler

Sonuç (Yerel/bölgesel, ulusal ve dünya ölçeğinde)

4. Görseldeki Hâkim Duyguyu, Ana Fikri ve Anlatılan Konuyu Tanımlama

Düşünce yapısı

Görseli analiz ederken bu düşünce yapısından nasıl istifade ettiniz?

Ana fikir ve anlatılan konu

Görselde ana fikir ve anlatılan konu ile ilgili sunulan kanıtlar

Bu ana fikir ve anlatılan konu yoluyla görselin diğer kaynaklarla (Birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynaklarla) kurduğu ilişkiye dair kanıtlar

5. Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilgiler İçerisinde Yer Alan Bir Disiplinle İlişkisi

Disiplin

Bu ilişkiye dair kanıt

NCSS içeriği

Bu ilişkiye dair kanıt

Şekil 3. Tarihsel Düşünmeye Sevk Edecek Birinci Elden Kaynak Tahlil Kılavuzu:
Basılı Belgeler (Buluşsal Yöntemlerle Birlikte)⁵

Sorular	Buluşsal Yöntem
1. Belgeyi Tanımlama Yazar (lar) veya kaynak Başlık Tarih Belgenin türü	Kaynağı Sorgulama
2. Belgenin Tahlili Belgenin ana fikri	
Diğer belgelerle ilişkisi (Belgenin içeriği birinci, ikinci ve üçüncü el kaynaklarla ne tür bağlantılar gösteriyor?)	Doğrulayıcı Sorgulama
Yazarı motive eden öncül koşullar Hedef kitle ve amaç Yazarın ön yargıları Yazara yöneltebilecek sorular	Kaynağı Sorgulama
3. Tarihsel İçerik Belgenin düzenlendiği dönemin önemli kişileri, olayları ve düşünceleri Yerel/Bölgesel: insanlar, olaylar ve düşünceler Ulusal: insanlar, olaylar ve düşünceler Dünya Ölçeğinde: insanlar, olaylar ve düşünceler Sonuç (Yerel/bölgesel, ulusal ve dünya ölçeğinde)	İçerikle İlişkilendirme / Karşılaştırma
4. Belgede Sunulan Düşünce Yapısı, Ana Fikir ve Anlatılan	

⁵ © Frederick D. Drake, 2001

<p>Konuyu Tanımlama</p> <p>Düşünce yapısı</p> <p>Belgeyi analiz ederken bu düşünce yapısından nasıl istifade ettiniz?</p> <p>Ana fikir ve anlatılan konu</p> <p>Belgede ana fikir ve anlatılan konu ile ilgili sunulan kanıtlar</p> <p>.....</p> <p>Bu ana fikir ve anlatılan konu yoluyla belgenin diğer kaynaklarla (Birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynaklarla) kurduğu ilişkiye dair kanıtlar</p>	<p>Doğrulayıcı Sorgulama</p>
<p>5. Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilgiler İçerisinde Yer Alan Bir Disiplinle İlişkisi</p> <p>Disiplin</p> <p>Bu ilişkiye dair kanıt</p> <p>NCSS İçeriği</p> <p>Bu ilişkiye dair kanıt</p>	<p>Doğrulayıcı Sorgulama</p>

Şekil 4. Tarihsel Düşünmeye Sevk Edecek Birinci Elden Kaynak Tahlil Kılavuzu:
Fotoğraf/ Görsel Belgeler (Buluşsal Yöntemlerle Birlikte)⁶

Sorular	Buluşsal Yöntem
1. Belgeyi Tanımlama Fotoğrafçı veya kaynak Başlık Tarih Belgenin türü	Kaynağı Sorgulama
2. Kaynağın Tahlili Kaynağın ana fikri Görselde ne görüyorsunuz? (Kişi yada nesne) Eğer kişi varsa resimdeki insan(lar) ne yapıyor? Görseldeki kişiler sizce kim? Görsel, yaşam tarzları hakkında size neler anlatıyor? Bu görselin ne zaman yapıldığını düşünüyorsunuz? Görselin hangi amaçla üretildiğini düşünüyorsunuz?	
Görseli üreten kişiyi yönlendiren öncül koşullar	Doğrulayıcı Sorgulama
Hedef kitle ve amaç Diğer kaynaklarla ilişkisi (Görselin içeriği birinci, ikinci ve üçüncü el	Kaynağı Sorgulama

⁶ © Frederick D. Drake, 2001

kaynaklarla ne tür bağlantılar gösteriyor?) Görseli üreten kişinin ön yargıları	Doğrulayıcı Sorgulama
Görseli üreten kişiye yöneltebilecek sorular	Kaynağı Sorgulama
3. Tarihsel İçerik Görselin üretildiği dönemin önemli kişileri, olayları ve düşünceleri Yerel/Bölgesel: insanlar, olaylar ve düşünceler Ulusal: insanlar, olaylar ve düşünceler Dünya Ölçeğinde: insanlar, olaylar ve düşünceler Sonuç (Yerel/bölgesel, ulusal ve dünya ölçeğinde)	İçerikle İlişkilendirme / Karşılaştırma
4. Görseldeki Hâkim Duyguyu, Ana Fikri ve Anlatılan Konuyu Tanımlama Düşünce yapısı Görseli analiz ederken bu düşünce yapısından nasıl istifade ettiniz? Ana fikir ve anlatılan konu Görselde ana fikir ve anlatılan konu ile ilgili sunulan kanıtlar Bu ana fikir ve anlatılan konu yoluyla görselin diğer kaynaklarla (Birinci, ikinci ve üçüncü elden kaynaklarla) kurduğu ilişkiye dair kanıtlar	Doğrulayıcı Sorgulama
5. Sosyal Bilimler/ Sosyal Bilgiler İçerisinde Yer Alan Bir Disiplinle İlişkisi Disiplin Bu ilişkiye dair kanıt NCSS içeriği	Doğrulayıcı Sorgulama

Notlar:

1. Joan W. Musbach, "Using Primary Sources in the Secondary Classroom," *OAH Magazine of History* (Fall 2001): 30–32.
2. M. Anne Britt, Charles A. Perfetti, Julie A. Van Dyke, and Gareth Gabrys, "The Sourcer's Apprentice: A Tool for Document-Supported History Instruction," *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, eds. Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg (New York: New York University Press, 2000), 437–470.
3. Kenneth M. Jensen, *Origins of the Cold War: The Novikov, Kennan, and Roberts' 'Long Telegrams' of 1946* (Washington, D.C.: United States Institute of Peace, 1995), 28.
4. See Sean Greenwood, "Frank Roberts and the 'Other' Long Telegram: The View from the British Embassy in Moscow, March 1946," *Journal of Contemporary History* 25 (London: Sage Publishing Inc., 1990), 103–22.
5. Peter N. Stearns, *Meaning Over Memory: Recasting the Teaching of Culture and History* (Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina Press, 1993).
6. Robert B. Bain, "Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction," in *Knowing, Teaching, and Learning History*, 332.
7. Given NCATE/NCSS regulations requiring university programs that seek accreditation to ensure that their pre-service teachers teach the ten NCSS themes, we incorporate these themes into this print analysis guide as well as the photograph/image analysis guide and their respective annotations. We believe this inclusion will assist history education programs as they strive to meet the NCSS SPA requirement for NCATE accreditation.
8. Following the public release of the Novikov "Long Telegram" and a symposium prepared by the United States Institute of Peace, the editors of the journal *Diplomatic History*, made available the documents. Kenneth M. Jensen's revised edition of *Origins of the Cold War: The Novikov, Kennan, and Roberts' 'Long Telegrams' of 1946* (Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1993) provides excellent commentaries regarding historians' views of the three documents and their significance.
9. We realize that comparison is very difficult and that it must be taught with great care and nurturing. Peter N. Stearns' excellent essay, "Getting Specific about

Training in Historical Analysis: A Case Study in World History," suggests ways to help students "grasp comparative fundamentals" and view history in a "comparative context." See Peter N. Stearns, "Getting Specific about Training in Historical Analysis: A Case Study in World History," *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, 419–436.

¹⁰ Kathleen Medina, Jeffrey Pollard, Debra Schneider, and Camille Leonhardt, *How Do Students Understand the Discipline of History as an Outcome of Teachers' Professional Development?* (Regents of the University of California, 2000).

¹¹ Jerome Bruner, *The Study of Thinking* (New York: Wiley, 1956); Jerome Bruner, *The Process of Education* (New York: Vintage Books, 1960); and Jerome Bruner, *The Culture of Education* (Cambridge: Harvard University Press, 1996).

¹² Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 45; Bruce VanSledright and Jere Brophy, "Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions," *American Educational Research Journal* 29 (1992), 837–61; and Bruce VanSledright, *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School* (New York: Teachers College Press, 2002).

¹³ James V. Wertsch, "Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History?" in *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, 38–50.

¹⁴ Bruce A. VanSledright, "On the Importance of Historical Positionality to Thinking About and Teaching History," *The International Journal of Social Education* 12, No.2 (Fall/Winter 1997–98): 1–18.

¹⁵ Frederick D. Drake, "Teaching Historical Thinking," *ERIC Digest* (August 2002). EDO-SO-2002-6.

¹⁶ The former Bradley Commission on History in Schools (now The National Council for History Education) presents six Vital Themes and Narratives. The NCHE also presents thirteen Habits of Mind for historical thinking in their indispensable pamphlet, *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools* (Washington, D.C.: Educational Excellence Network, 1988), 9 and 10–11 and in their collection of essays in Paul Gagnon, *Historical Literacy: The Case for History in American Education* (New York: Macmillan Publishing Company, 1989).