

Tarihsel Tartışma ve Tarihsel Tartışma Metni Yazma

Hamza KELEŞ¹, Ayten KIRIŞ²

ÖZET

Tarihsel tartışma metni yazma tarihin öğrenilmesinde ve anlaşılmasında önemli bir etkinliktir. Tartışma iyi yazmanın sembolüdür. Tarihsel tartışmada öğrencilerden beklenen olayları kronolojik olarak sıralamaları değil, bir iddia ortaya atmaları ve bu iddialarını kanıta dayalı olarak detaylandırmalarıdır. Bu çalışmada Toulmin'in tartışma modelinden hareketle genel tartışma ile tarihsel tartışma ele alınmış tarih derslerinde tarihsel tartışma metni yazmanın özellikleri ve önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencileri tarihsel tartışma metni yazmaları konusunda cesaretlendirmede kullanılacak etkinlik örneklerine yer verilmiş ve tarihsel tartışma metnini değerlendirme kriterleri üzerinde durulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Tarih öğretimi, Tarihsel Yazma, Tartışmacı tür, Toulmin'in Tartışma Modeli.

Historical Argumentation and Writing Historical Argumentation Essay

ABSTRACT

Writing a historical essay in argumentative genre is an important activity in learning and understanding the history. Argumentation is the symbol of good writing. In historical argumentation, what is expected from students is not to put the events into a chronological order but to put a claim and then give a detailed discussion of the their claim based on evidence. In the present study, based on Toulmin's argumentation model, general argumentation and historical argumentation are dealt with and features and importance of writing historical argumentation in history courses are emphasized. Moreover, sample activities that can be used to encourage students to write historical argumentation texts and evaluation criteria for a historical text in argumentative genre are presented.

KEYWORDS: Teaching history, Historical writing, Historical argumentation, Toulmin's Argumentation Models

GİRİŞ

Tarih öğretiminin önemli bir amacı, tarihsel düşünmek anlamına gelen zihinsel alışkanlıkları öğrencilerin edinmelerini mümkün kılmaktır. Tarihsel düşünme

¹ Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı. hkeles@gazi.edu.tr

² Arş. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı. akiris@gazi.edu.tr

konunun, olayların, kişilerin ve şartların bilgilerini ve olaylar arasındaki nedensel ilişkileri analiz etmeyi, sentezlemeyi ve yorumlamayı gerektirir. Tarihsel düşünme, genel olarak geçmişini anlamak için içerik, bakış açısı ve algılanan olguları yorumlamayı içeren tarihsel bilgiyi kullanma süreci olarak tanımlanabilir (Chowen, 2005). Ayrıca “tarihsel düşünme” terimi “bir tarihçi gibi düşünme” olarak tanımlanmaktadır (Wineburg, 2001). “Tarihçi gibi düşünmek”, tarihçinin çalışma yöntemlerini kullanmak, diğer bir deyişle tarihçinin yaptığı gibi tarihsel dokümanları inceleyerek kullanmak anlamına gelmektedir.

Tarihçi gibi düşünmenin öğrencilere nasıl öğretileceği şeklinde bir problem araştırmacıların ve öğretmenlerin üzerinde düşündüğü bir konudur. Öğrencilerin tarihçiler gibi düşünmelerinin istenmesinin sebebi onların sadece uzmanları taklit etmesi değil, farklı kaynaklardaki bilgiler ile ön bilgilerini, yorumlarını ya da açıklamalarını desteklemek için bir araya getirerek yazma işlevini yapmalarını, böylece daha “yapıcı bir etkinlik” ile meşgul olmalarını sağlamaktır (Wiley and Voss, 1996). Birçok öğrenci tarihsel anlatıları geçmişte olmuş olan olayları tanımlayan hikâyeler olarak algılamakta, tarihi öğrenmekte kullandıkları ana kaynak olan tarih ders kitaplarından hareketle tarihi, olguların, isimlerin ve olayların kronolojik olarak sıralanması olarak düşünmektedirler. Diğer taraftan tarihçiler ise; tarihi, geçmiş olayları, zaman içerisinde değişikliklere yol açan durumları mevcut kanıtlarla açıklayan bir tartışmanın analizi olarak görmektedirler. Tarihçiler sadece geçmişte ne olduğunu kaydetmezler, farklı sosyal değerler ve bakış açılarından olayları açıklarlar ve yorumlarlar (Oliveira, 2006). Tarihçiler kendi açıklamalarını ya da yorumlamalarını desteklemek için çeşitli kaynaklardan edindikleri bilgiler ile önceki bilgilerini bir araya getirerek “daha yapıcı etkinliklerle” meşgul olurlar. Dolayısıyla tarihçiler “bilgi dönüştürücü (knowledge transformers) olurken, öğrenciler daha çok okuduklarını aktarmak için yazmayı kullanan “bilgi anlatıcılarıdır (knowledge tellers)” (Wiley and Voss, 1996). Bilgiyi dönüştürme bilgi anlatımından daha derin ve yoğun bilgi işleme gerektirdiği için, bu türden ortamlar daha iyi öğrenme ve anlama ile sonuçlanır. Bu yüzden, öğrencilere yazma esnasında meşgul oldukları yapılandırıcı etkinlik ya da bilgiyi dönüştürme açısından tarihçilere benzeyecekleri bir ortam yaratılması gerekmektedir. Öğrenci ile tarihçi dünyası tanıştırılmalı, öğrencilerde tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde tarihçi gibi düşünme becerileri geliştirilmelidir (Dilek, 2008: 55).

İngiltere’de “Yeni Tarih” olarak da adlandırılan anlayış ile tarih öğretiminde tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılması ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulması vurgulanmıştır (Ata, 1999; Kabapınar, 2006). Ancak bazı post modern düşünürler öğrencilerin tarihçinin yaptığı işi tam olarak taklit edebilecekleri görüşünü eleştirerek tarihçilerin çalıştıkları bir dizi paradigma ve referans çerçevesine sahip ve bir dizi kaynak materyale ulaşabildikleri dünyanın, öğrencilerin sınıf ortamında içinde buldukları dünyadan çok uzak olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin bu türden bir dünya ile

uğraşmalarını beklemenin biraz saflık olacağını dile getirmektedirler (Fordham, 2007). Husband (1996: 26), sınıflarda tarihsel kanıtın kullanımı ile tarihçilerin çalışmalarında kanıtın kullanımı arasında ince bir ayrım olduğunu, tarihçilerden farklı olarak sınıflarda öğrencilerin tarihsel kanıtlardan seçtikleri çalışmalardan “yeni” genel bilgi (public knowledge) iddia edemeyeceklerini, bu şekilde öğrencilerin sadece yeni özel anlamalar oluşturabileceklerini ileri sürmektedir. Ona göre, sınıflarda tarihsel çalışmalarda kanıtın kullanımı sadece öğrenmenin ve düşünmenin geliştirilmesiyle ilgilidir. Ancak okul kültürü içerisinde ele alınan tarihin akademik dünyada ele alınan tarihten farklı olduğunu iddia etmek okullarda tarih derslerinde tarihsel tartışma oluşturma ve tarihsel yazmanın kullanımının gereksiz olduğu düşüncesini doğurabilir. Halbuki öğrencilerin geçmişi daha iyi anlamalarını sağlamak için eleştirel düşünme becerilerini ve tarihsel tartışma becerilerini kullanarak tarihsel metin yazmaları sağlanmalıdır (Kiriş, 2009).

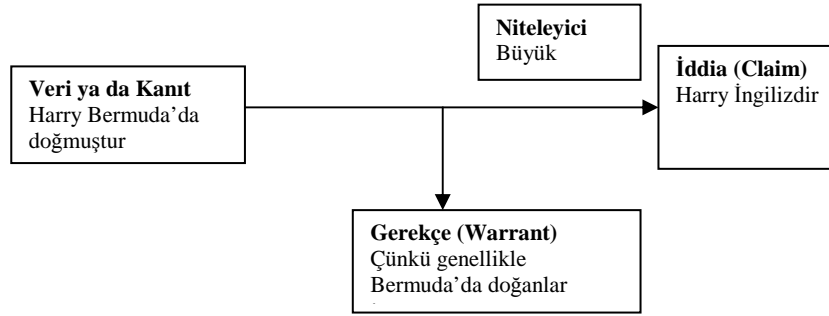
Tartışma ve Tarihsel Tartışma

Tartışma, birbirine benzer ya da farklı pozisyonlara ve bakış açılarına sahip grup ve bireylerin, bir problemi çözmek, bir fenomeni anlamak veya bir konuda karar vermek amacıyla alternatif bakış açılarını değerlendirmeye aldıkları süreç, bu süreç içerisindeki işlemler bütünü ve bu süreci değerlendirme sonucu ortaya çıkan bilişsel ürünlerdir (Aldağ, 2006). Tartışma bir dizi süreci ve uygun yapıların kullanımını gerektirir. Tartışmayı bir “beceri” yapan da budur. Ancak tartışma bağlamından bağımsız olarak ele alınırsa bu beceri pek fazla faydalı olmaz. Tarih alanında bu bağlam tarihçinin niyetini belli etmesi üzerine kurulur. Yani tarihçi belirli bir tartışma perspektifine bir saldırı, bir savunma ya da bir eleştiri yaparak çalışmasını anlamlandırır. Çünkü özellikle tartışmacı metinlerde anlam amaç sayesinde anlaşılabilir (Fordham, 2007). Tartışma için temel olan şey, bireylerin veya grupların eldeki problemi çözmek, fenomeni anlamak veya ilgili konuda karar vermek için alternatif bakış açılarını ve alternatif çözümleri incelemeye ve değerlendirmeye almalarıdır (Aldağ, 2006: 1).

Tartışma bir iddia oluşturmayı, bu iddiayı kanıtlar ve açıklamalar ile desteklemeyi ve muhtemel çoklu iddiaları içeren yorumlayıcı bir duruşu gerektirir. Eğitim alanında tartışma yaklaşımının kullanımında özellikle Toulmin’in (1958) “The Uses of Argument” adlı eserinde belirttiği bilimsel tartışma modeli önemli bir yere sahiptir. Toulmin (1958) tarafından geliştirilen “tartışma modeli”, “iddia (claim)”, bu iddiayı destekleyen “veriler ya da kanıt (grounds/data)”, veriler ve iddia arasındaki bağlantıyı güçlendiren “gerekçeler (warrants)” olmak üzere üç temel ve “destek (backing), niteleyici (qualifier), ve çürütme (rebuttal)” olmak üzere üç yardımcı öğeden yani toplam altı öğeden oluşmaktadır (Monte- Sano, 2006: 11; Aldağ, 2006: 19; Demirci, 2008).

İddia (claim/assertion) yazarın doğrulamaya çalıştığı bir düşünce veya bir sonuçtur. Tartışmacının ileri sürdüğü iddia, veriler tarafından desteklenmelidir. Tarihsel tartışmanın önemli bir noktası bir iddia ortaya koymaktır. Tarihsel bir tartışma içerisindeki iddia geçmişteki bir şeylerin nasıl ve niçin meydana

geldiğini açıklamalıdır. Açıklama olmazsa iddia olmaz, iddia olmazsa tarihsel tartışma olmaz. Tarihsel bir metinde öncelikle ilk kısımda tarihsel problem ortaya konmalı ve yazarın tarihsel problemi nasıl tanımladığı metnin ilk kısmında belirlenmelidir (Rael, 2005: 24). Veri (data) ya da kanıt iddianın dayandığı akıl yürütme ve olgulardır (Monte-Sano, 2006). Gerekçe (warrants), iddia ve zemin arasında genel, hipotetik ifadelerle kurulan bir köprü niteliğindedir. Gerekçe, verilerin bizi nasıl iddiaya götürdüğünü açığa çıkaran ifadeler ya da tartışmacının verilerden, iddiaya ulaşmasını sağlayan varsayımlar olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle gerekçe, eldeki kanıtın kanıt olduğunun onaylanmasında kullanılan temel ilke veya prensiplerdir. Böylece gerekçe ifadeleri, verileri iddia için dayanak olarak kullanmayı haklı çıkaran ifadeler olarak kullanılır (Aldağ, 2006). Toulmin'in tartışma modeli temel olarak şu şekildedir:



Şekil 1. Toulmin'in Tartışma Modeli (Akt. Aldağ, 2006; Demirci, 2008).

Toulmin (1958), gerekçelerin güvenilir olup olmadığını ve verilerle uygunluğunu test etmek için gerekçelerin desteklenmesini vurgulamıştır. Toulmin'in modelinde iddiayı "desteklemek" için "Bermuda İngiltere'nin en az göç almış yeridir" şeklinde gerekçe verilmektedir. İddia çürütülmek isteniyorsa "Eğer hem annesi hem de babası yabancı ya da o vatandaşlığa kabul edilen bir Amerikalı değilse" gibi iddianın geçersiz olduğunu gösteren bir ifade kullanılır (Demirci, 2008; Aldağ, 2006).

Tartışmanın temeli ikna etmektir. Tartışmacı bir metinde amaç okuyucuyu söylenen şeylere inandırmaktır. Öğrenciden de değerlendirme yapması, bir fikri, bir inancı savunması ya da buna karşı çıkması istenir. Bu nedenle "bu makaleyi niçin yazıyorum?", "okuyucuma söylemek istediklerim nelerdir?", "onları inandırmak istediğim nedir?" soruları çerçevesinde metinler oluşturulmalıdır (Marius, 1989). Marius'un (1989) belirttiği gibi, okuyucu yazarın yargıcı ve jürisidir. Tartışmacı metin yazarı ise, metinde düşüncesini savunan avukat rolündedir. Tarihsel tartışmada da kişinin kendisini diğer tarihsel tartışmalara karşı koyan, onları geliştiren ya da destekleyen pozisyonlardan birine yerleştirmesi gerekir. Böylece birey geçmişe karşı kendi tepkisini ortaya

koyacaktır. Tarihsel tartışmanın konusu sadece kendi başına geçmiş değildir, daha ziyade geçmişi öğrenme ve yorumlamadır (Coffin, 2000; Fordham, 2007).

Tarihsel bir metnin en önemli özelliği yazarın ortaya bir iddia atmasının yanısıra mutlaka bu iddiasını destekleyecek kanıtları sunmasıdır. Bu durum eleştirel düşünme becerisinin de temel özelliğidir (Coffin, 2002). Tarih kanıtın yorumlanmasıyla işler. Kanıt tek tek belge denen şeylerin ortak adıdır, belge ise şimdi ve burada var olan tarihçinin üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları yanıtlayabileceği türden bir şeydir (Collingwood, 1996). Diğer bir ifadeyle kanıt, söylenilen şeylere inandırmak için okuyucuya verilen detaylandırılmış bilgilerdir (Marius, 1989). Örneğin, Woodrow Wilson hakkında bir metin yazıldığında “bu kişi hakkında bilinen ve yetkili bir tarihçi tarafından yazılmış, makale ya da kitap”, “Wilson’u iyi bilen çağdaşlarından biri tarafından yazılmış makale ya da kitap”, “Paris Barış Konferansından bulunan bir iş arkadaşı tarafından yazılmış bir makale ya da kitap” kanıt olarak gösterilebilir (Marius, 1989).

Tarihsel tartışmada kanıtın seçilmesi ve sunumu yazarın tarihsel konudan ne anladığına ve disiplinler düşünme biçimine işaret eder (Monte-Sano, 2006). Tarih yazıcısının kendi tartışmasıyla zıt bakış açılarına yer vermesi, işlediği olgu hakkında diğer bakış açılarını da bildiğini, bir makale ya da kitaptan daha fazla kaynak okuduğunu, çeşitli fikirleri gördüğünü ve böylece kendi tartışmasını oluşturduğunu göstermesi açısından önemlidir. Marius (1989), “Robert E Lee’nin Gettysburg Savaşındaki müttefik savunmasından özellikle sorumlu olduğunu tartışıyorsan, Lee’nin emri altındakilerden biri olan General James Longstreet’i suçlayan tarihçilerin argümanlarını da dikkate almalısın” şeklinde bu konu ile ilgili açıklama yapmıştır. Tarihsel bir tartışmaya girmek kişinin alternatif bilgi ve yorumlama yolları ile uğraşmasını gerektirir. Öğrenciler tarihsel tartışma yazabilmeleri için başka yazarların ortaya koydukları tartışmaları dikkate almalıdırlar. Bunu yapmayan bir tartışma anlamsız olur. Tartışmacı türde, okuyucuyu ikna etmek için akıl yürütme ve soyut düşünme kaynaklarının da kullanılması gerekir. Tarihsel akıl yürütme (historical reasoning), kanıtı analiz etmeyi, kanıtın manasını anlamayı ve tarihsel tartışmaları oluşturmak ve açıklamak için uygun kanıt kullanmayı, kanıtı kullanırken önyargıdan kaçınmayı içerir (Monte-Sano, 2006).

Geçmişin kayıtlarını tutarken tarihçi kanıtları analiz ederek ortaya çıkan her soruyu kanıtlarla açıklar. Wineburg, (1991), tarih yazma sürecinde tarihçilerin kaynakları kullanma kılavuzunu şu şekilde sınıflandırmıştır:

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

İlk sorgulama olan sınıflama, tarihinin kaynaklarını kategorilere ayırmasını veya etiketlemesini içerir. Kategorileştirme analiz edilen kaynakların tipine ve tarihinin sorusu ile ilişkisine göre yapılır. Tarihi kaynaklarını yasal doküman, politik doküman, konuşma metni, gazete ve günlük şeklinde etiketlendirir. Daha sonra tarihi kaynakların konusu ile ilişkisini belirler ve “birincil” ve “ikincil” olarak sınıflandırır. İkinci sorgulama olan kaynak sorgulamasında tarihi “kim” sorusu ile çalışır. “ Kim tarafından yazıldı” ,“Olayın şahidi midir?”, “Geçmiş bilgileri (milleti, ırkı, deneyimleri, sosyal sınıfı) nelerdir?” gibi sorularla kaynağı irdeler. Üçüncü sorgulama, diğer kaynaklarla destekleyici sorgulamadır. Tarihi bu aşamada kaynağın güvenilirliği ve anlamlığı üzerinde durur. Son aşama olan tarihsel bağlam içerisinde değerlendirme kaynak hakkında bilgiyi içerir. Tarihi kaynağını diğer çağdaş kaynaklarla karşılaştırır. Örneğin bir kaynak bir olay olduktan 3 yıl sonra, diğer bir kaynakta olay olduktan 3 gün sonra yazılmışsa tarihi ikincisine daha çok önem verecektir (Miller, 2007: 47). Yapılan araştırmalarda (Wineburg, 1991; Rouet, Favart, Britt and Perfetti, 1997) öğrencilerin dokümanları kullanırken tarihçilerin yaptığı gibi kaynak analizi yapmadıkları sonucu elde edilmiştir.

Hem tarihsel tartışma hem de genel tartışma Toulmin’in modelindeki iddia, gerekçe ve kanıt öğelerini içermesine rağmen tarih disiplininin kendine özgü yapısından dolayı tarihsel tartışma ile genel tartışma arasında farklılık bulunmaktadır. Tartışmada yazar kendi iddiasını güçlendirecek kanıtları seçebilirken tarihsel tartışma mevcut tüm kanıtları hesaba katmalıdır (Monte-Sano, 2006: 229). Yani tarihinin kendi düşüncesine aykırı kanıtları ortadan kaldırması söz konusu olamaz. Tarihsel iddia soru ve kanıt ile başlar. Tarihi elindeki sorulardan ve kanıtlardan yola çıkarak iddiasını oluşturur. Toulmin’in tartışma modelindeki gerekçe (warrants) tarihsel ikna edici bir tartışmada tarihsel olayların, alıntılama ve detayların önemini belirleyerek, kanıtın tarihsel başlık ve konu ile ilişkisini açıklar. Tarihsel gerekçe, kanıt tarafından önerilen nedensel bağlantıları, içeriği, bakış açısını kurar (Monte-Sano, 2006). Kanıt nedensellik ilişkisini içeren detayları da içerir. Seixas’a (1999) göre, tarihsel anlama sadece temel iddiaların kurulmasını değil, bu iddialar için haklı nedenlerinde anlaşılmasını içerir (Fallace, 2009: 206). Böylece genel bir yorumlama içerisinde zamanın ve mekanın rolü vurgulanarak tarihsel konunun anlamı ifade edilir.

Tartışmacı Türde Tarihsel Metin Yazma

Tarih yazma genellikle öğretmenler ve öğrenciler tarafından zor bir iş olarak algılanmaktadır (Counsell, 1997, Coffin, 2000). Hatta alanı inceleyen pek çok tarihi araştırmanın eğlenceli, yazmanın ise biraz daha zor olduğunu ve bu nedenle tarihçilerin sonuçlandırma tarihini belirsiz bir şekilde ileri atarak malzeme toplamayı sürdürmekten kendilerini alıkoyamadıklarını belirtmektedir (Black ve Macraill, 1997: 177; Barzun ve Graff, 2004: 330; Tosh, 2008: 109). Özellikle öğrenciler belirli kanıtlar ve argümanları kullanarak metin yazma konusunda güçlük çekmektedirler (Greene, 1994). Öğrencilerin yazma

becerilerinin ve tarihsel tartışma becerilerinin geliştirilmesi yönünde aşama aşama çalışmalar yapılması gerekir.

Tarihçilerin, tarih felsefecilerin ve eğitimcilerin genel bakış açısına göre geçmiş hakkında yazma yaygın olarak anlatı (narrative) ve analitik (analytical) olmak üzere iki temel biçimde sınıflandırılmaktadır. Coffin (2000), tartışmacı türü kendi içerisinde 3 alt türe ayırmıştır. Bunlar: Kanıtlayıcı tartışma türü (exposition genre), Farklı yorumları tartışma türü (discussion genre); Bir bakış açısını çürütücü tartışma türü (challenges genre).

Öğrenciler tarihi genellikle birilerinin olguları olarak görmektedirler. Kendi tartışmalarını yazan öğrenciler tarihi sadece isimleri ve zamanları öğrenme olarak görmeyecekler, ayrıca bu olguların ne anlama geldiği hakkında tartışacaklardır. Özellikle üst sınıflardaki (10. sınıf üzeri) öğrencilerden beklenen tarihsel bir metin yazarken, belirli bir bakış açısı oluşturarak tartışmacı üslupla bir metin yazmalarıdır (Coffin, 2000). Breihan üniversitede öğrencilere tartışmacı metin yazmalarını sağlamak amacıyla konu temelli sorular yönelterek ve öğrencilerin bir tartışıcı pozisyonunu üstlenerek metin yazmalarını sağlamaya çalışmıştır. 4 hafta sonunda tarih sınıfında bu çalışmalara katılan bir öğrencinin öğrenme günlüğüne düştüğü not; *“Daha önce böyle bir şey yapmadım. Lisede iken doğrudan kitaptan cevapları alırdık. Tartışma geliştirme davranışında bulunmadım”* şeklindedir (Walvoord and Breihan,1990: 109).

Voss ve Wiley (1996) yaptıkları çalışmada, İrlanda nüfus değişiklikleri ile ilgili bir model neden geliştirerek “tartışmacı” metin yazan öğrencilerin “anlatı” ve “tarih” şeklinde yazılmış metinlerden daha fazla kavramsal ve nedensel ilişkiler kurdukları ve daha derin anlama gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca diğer bir çalışmada Voss ve Wiley (2000), çeşitli dokümanlara dayalı olarak tartışmacı metin yazan öğrencilerin olayları listelemekten ziyade daha analitik yazdıklarını, metinlerinde bir teze ve bir sonuca yer verdiklerini, nedensellik ve zaman bağlaçlarını etkili bir şekilde kullandıklarını ve doğrudan bir metinden alıntılanmış cümleleri (barrowed) değil, hem kaynaklara dayalı tarihsel bilgiyi içeren hem de okuyucuya ek bilgi veren dönüştürülmüş (transformed) cümleleri kullandıklarını belirtmektedirler. Bir metinde sonuç çıkarma, zaman ve nedensellik bağlaçlarını etkili bir şekilde kullanma, anlamayı (understanding) gösteren ölçütlerdir. Diğer önemli bir noktada kaynaklarda yer alan cümleleri olduğu gibi alıntılanmadan dönüştürerek ifadelendirmek, hem yüksek düzeyde anlamının gerçekleştiğini hem de metni yazan kişinin kaynaklardaki bilgi ile kendi bildiklerini birleştirebildiğini göstermektedir (Voss ve Wiley, 2000). Tarihi metin yazılırken dikkat edilecek önemli hususlardan bir tanesi, metindeki ifadeleri tamamen yazarın kendi kelimeleri ile oluşturmasının gerekliliğidir (Benjamin, 1998). Çeşitli kitaplardan alınmış, pasajların birleştirilmesi veya beğenilen cümlelerin birbirine eklenmesinden şiddetle sakınmak gerekir. Daha önce yazılmış diğerlerinin düşünceleri tekrarlanmamalı, konu hakkında yalnızca diğer insanların söyledikleri anlatılarak okuyucu hayal kırıklığına uğratılmamalıdır (Marius, 1989). Bu şekilde yazılmış öğrenci metinlerinde de öğrencinin konu ile ilgili ne düşündüğü tam olarak anlaşılmaz.

Tarihsel bir metin mutlaka yazar kendi düşüncesini göstermelidir. Herhangi bir kaynaktan alınan bilgiler sadece tarihçinin kendi düşüncesini desteklemesi açısından kullanılabilir.

Eğitim araştırmacıları (Wineburg, 1991; Greene, 1994; Young and Leinhardt, 1998; Leinhardt, 2000, Sippres, 2004) dokümanlarla tarihsel metin yazmanın ve kanıt kullanımının önemi üzerinde durmaktadırlar. Bu çalışmalarda öğrencilerin doküman kullanımı ve kanıt gösterme konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Greene (1994), yaptığı çalışmada kaynaklara dayalı olarak yazılan öğrenci metinlerinde atıfta bulunma şekillerinin üç şekilde olduğunu belirtmiştir: Birincisi, bilginin kaynağı olarak bir yazarı göstermedir. Örneğin, “Michael Hogan önermektedir ki” ya da “Hegel’e göre” gibi. İkincisi, bir yazarın yanlış bulunan düşüncelerinin tartışıldığı metinde cümleye “her nasılsa (however)” gibi kelimeler ile başlayarak, bir yazarın düşüncesine karşı alternatif yol gösterilir. Üçüncüsü ise, bir tartışmayı desteklemek için bir yazarın eserine atıf yapmaktır. Örneğin, “Tarihin olguları bize saf olarak gelmezler, her şeyden önce onları nakledenin zihninde bir kırılmaya uğrarlar (Carr, 2008)” gibi. Ayrıca öğrenciler tartışmacı metinlerinde tarihçilerin görüşlerini karşılaştırarak bir değerlendirmede bulunabilirler. Örneğin, “Tarihçi A, X’i tartışmaktadır, Tarihçi B, Y’yi tartışmaktadır. Benim sonucum ise; bu durumda A güçlüdür” şeklinde bir ifade ile kendi düşüncesini ifade edebilir.

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

Öğrencilerin özellikle kanıt gösterme becerisini kullanmakta zorluklar yaşadığını belirten Sippres (2004: 356), bu sorunu aşabilmek için üniversitedeki derslerinde tarihsel tezlerin inandırıcılığını yargılayarak daha fazla kanıt kullanımını sağlayacak birçok çalışma yaptırarak, öğrencilerin kanıtın önemini anlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Ayrıca ikna kavramını sorgulayarak öğrencilere okuma ödevlerindeki iki durumun ikna ediciliğini belirlemede kullanılan kanıtlar üzerinde odaklanmaya yönelik çalışmalar yaptırmıştır. Dönem boyunca bu çerçevede çalışmalar yapıldıktan sonra öğrencilere final sınavında kendilerinden beklenen becerilerin (Açık bir tez oluşturma becerisi, 2- başka bir kişinin tartışmasını etkili bir şekilde özetleme becerisi, 3- desteklenen noktaları organize edilmiş bir biçimde sunma becerisi, 4- bir kişinin bakış açısını destekleyecek kanıtları gösterme becerisi) neler olduğu bildirilmiştir. Dönem sonu final sınavında öğrencilerin bir durumu desteklemek için kanıt gösterme becerilerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel değişikliklerinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tarih öğretiminin,

öğrencilere özellikle bir iddia ya da görüşü dile getirirlerken bir kanıt ya da referansa dayanma alışkanlığını kazandırması, eleştirel düşüncenin öğretimi açısından da oldukça önemlidir (Köksal, 2005: 94).

Tartışmacı türün en önemli özelliği yorumları oluşturmaya ve farklı yorumlar arasındaki ilişkilerin bir süreci olarak “tarih yapma” (doing history) ya dikkat çekmesidir (Wineburg, 2001; Miller, 2007). Öğrencinin aktif bir şekilde sürece katılması ve tarihsel tartışma oluşturabilmesi için tarihinin tam olarak neyi tartıştığını anlaması gerekir. Bunun içinde öğrencinin kaynaklarla çalışması ve kaynaklardaki tarihsel tartışmaları analiz etmesi sağlanmalıdır. Fordham (2007), yaptığı çalışmada “tarihsel bir tartışmanın odağını tanımlamak”, “tarihsel tartışmayı desteklemek için kullanılan kanıtları analiz etmek” ve “tarihsel tartışmayı değerlendirmek” hedeflerini gerçekleştirmeleri için öğrencilere 3 hikaye vererek şu etkinlikleri yaptırmıştır:

Hedef	Hedefi Gerçekleştirmek için Etkinlikler
Tarihsel tartışmanın odağını tanımlamak	<ul style="list-style-type: none"> Farklı renkler kullanarak yazarın vurguladığı noktayı ve bu noktayı kanıtlar ile desteklediği yerleri işaretleyin Tartışmanın akışını ve tutarlılığını tanımlamak için paragraflarına bölünmüş olan bir metin ya da makaleyi yeniden oluşturun Ana noktalarını tanımlamak için bir metin ya da makale için 100 kelimedenden oluşan bir ön söz yazın
Tarihsel tartışmayı desteklemek için kullanılan kanıtları analiz etmek	<ul style="list-style-type: none"> Barebones parlamentosunun üyeleri hakkında yapılan iddiaları diğer kaynaklardan yararlanarak test edin. Yazarın Edward Hyde'nin tarihini kullanımının alternatif yorumlamalarını düşünün. Yazarın ortaya koyduğu tartışmada olası tezatları tespit edin ve bunların düzeltilme biçimlerini keşfedin.
Tarihsel tartışmayı	<ul style="list-style-type: none"> Hangi noktaların kabul edilip hangilerinin çürütülebileceğine odaklanan bir metin ya da

değerlendirmek	<p>makalenin bir yorumlaması olan bir metin yaz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yazar tarafından sunulmuş olan tartışmaya yanıt olarak bir metin yaz.
-----------------------	--

Etkinlik Şeması (Fordham, 2007),

Öğrenciler kanıt olarak kullanabilecekleri bilgileri temel kaynakları olan ders kitaplarında bulabilmelidirler. İngiliz tarih ders kitaplarında konunun anahatlarıyla anlatıldığı metin kısmından sonra metindeki bilgileri tamamlayan veya tartışmaya açan, farklı görüşleri içeren değişik kaynaklardan alınmış kısa alıntılar (sources) ve sorular bulunmaktadır. İngiliz Tarih ders kitaplarındaki alıntılar çerçeve veya sarı renkli kutucuklar içine alınıp “Kaynak A”, “Kaynak B” veya “Kaynak 1” veya “Kaynak 2” vb. şeklinde belirtilmiştir. Ders kitaplarında tek bir doğru gösterilmeyip, işlenen konu ile ilgili değişik görüşler sunularak öğrencinin daha geniş bir perspektiften düşünerek, tartışarak konuyu algılaması amaçlanmaktadır (Köstüklü, 1998: 107). Lise düzeyinde bir Amerikan tarih kitabının sonunda ise, Amerikan anayasası, bildirgeleri, başkanların yaptıkları tarihi konuşmalar, önemli tarihsel olaylarla ilgili dokümanlar, gazetelerden alıntılar eklenerek öğrencilerin tarihi gözleri ile okuyarak tarihe tanıklık etmeleri amaçlanmıştır (Erpulat, 1994: 279). İddia modellerine sahip olmaları için öğrenciler birden fazla metin, doküman ve yazarların görüşleri ile karşılaştırılmalıdır (Ata, 2003). Türkiye’de ortaöğretim tarih ders kitaplarında bir konuyla ilgili değişik görüşleri yansıtan çeşitli kaynaklara yer verildiği söylenemez. Ayrıca bu kaynakları kullanarak öğrencilere bir takım etkinliklerin yaptırılması da söz konusu değildir. Öğrenciler kanıtlarla çalışmadığı, kanıtlardan yola çıkarak çıkarımlarda bulunmadığı için olsa gerek metinlerinde de kanıtlara yer vermemektedirler (Kiriş, 2009).

Öğrencilerin tarihsel tartışmalarını geliştirmek için tarihsel bir metin okurken “tarihçi neyi tartışıyor?”, “bu tartışmanın oluşturulmasında hangi önermeler ve kanıtsal temel kullanılmaktadır?”, “tarihçi bu bakış açısının doğruluğunu ortaya koymuş mu?”, “tartışma tezat fikirler içeriyor mu?”, “bu tartışmanın hangi kısımlarına katılıyorum?”, “bu tartışmanın hangi kısımlarına katılmıyorum?”, “bu tarihçi sonuçlar ortaya koymada daha az kesin ifadeler kullanmalı mı?”, “bu tarihçi sunmuş olduğu kanıtlardan daha fazla yararlanabilir miydi?” (Fordham, 2007) gibi sorular çerçevesinde tarihsel metinleri analiz etmeleri sağlanmalıdır.

Tarihsel tartışma metni yazmaları konusunda öğrenciler öğretmenleri tarafından desteklenmelidir. Young ve Leinhardt’a (1998) göre eğer öğretmenler sorular sorarak bilgi toplamaları ve bu bilgilerini yorumlamalarını isterlerse öğrencilerin tartışma ve kanıt hakkında öğrenmelerine fırsat verirler. Bir takım destekleme teknikleri (scaffolding) geliştirilerek öğrencilerin metinlerini bu yönde oluşturmaları sağlanabilir. İngiltere’de öğrenciler, tartışmacı paragraf oluştururken **AKA** (Ana fikir, Kanıtla ve Açıkla) (**PEE**, Point- Evidence- Explain) tekniği yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Evans ve Pate, 2007). Harris ve iş arkadaşları (2001) ise öğrencilerin paragraf oluşturmada

kullanabilecekleri AÖA (Ana fikir, Örnek, Açıklama) (**PEGEX: Point, Example, Explanation**) şeklinde bir akrostiş geliştirmişlerdir. Her bir paragrafın başında ana fikir cümlesi yazılır, bu ana fikri açıklayacak bir örnek verilir ve daha sonra önemi açıklanır.

Tartışmacı türde (argument genre) olaylar mantıksal ve retoriksel bir sıralama ile oluşturulur. Coffin'e (2000) göre, öğrencilerin okul tarih derslerinde başarılı olabilmesi için tartışmacı anlatımın dilbilgisel seçeneklerini ve metin yapısını iyi anlamaları gerekir. Tarihsel tartışma metni yazmaları için öğrencilere yöneltilen soruların açık ve net olması da diğer bir önemli husustur. Soru cümlesinde "yorumla, tartış" ifadeleri varsa öğrenciler sadece olayları listeleterek bırakmamalı, bir tez geliştirmeli, iddialarını destekleyecek kanıtlar sunmalıdır. Voss ve Wiley (2000: 385) yaptıkları çalışmada metin tanımlamalarında "bir açıdan" "tanımla", "düşüncelerini yaz" gibi terimler kullanıldığında öğrencilerin duruma basit bir tanımlama olarak baktıklarını ancak soruda olguları "her yönden savun", "yorumla" "kanıtla" şeklinde ifadeler kullanıldığında ise durumu daha kapsamlı algıladıkları ve kanıt gerektiğini anladıklarını belirtmişlerdir. Kendi sınıfında öğrencilerin değerlendirilmesinde "destekleyen" ve "karşıt olan" (For and Against) görüşlerin belirtilmesinin gerektiği soruları kullanan Voelker'e (2008: 509) göre, bu tip ifadeleri içerisinde barındıran soruların cevaplandırılması öğrencilerin bilgilerini kullanarak tarih disiplininin standartlarına göre, tarihsel bir iddiayı değerlendirme yeteneklerini gösterir. "Destekleyen" ve "karşıt olan" görüşleri soran sorular ile öğrencilerden tarihsel bir iddiayı oluştururken eleştirel cevap vermeleri istenir. Öğrencilerinden iki kısa paragraf yazarak, iddialarını destekleyen ve karşıt olan görüşleri vermelerini ve bunlar için en iyi kanıtlarını göstermelerini isteyen Voelker'e (2008: 509) göre, öğrencilerin bu durumlara cevap yazmaları onları kapsamlı tarihsel bilgiyi kullanmaları konusunda cesaretlendirir. Öğrencilerin genellikle tartışma metinlerini nasıl oluşturacaklarını bilmediğini belirten Karras (1995), bu konuda öğrencilere yardımcı olacak bir yönerge hazırlamıştır. Karras'ın (1995) hazırladığı "Metin Nasıl Yazılır" yönergesi şu şekildedir:

"Metin Nasıl Yazılır?"

1. İlk paragrafta tarihsel sorunu ve bu soruyu cevaplayacak iddiayı yaz.

Bu paragrafta daha fazla bir şey söyleme

2. İkinci paragrafın ilk cümlesinde hipotezine inanmak için ilk nedenini iddia et. Bu paragrafta devam eden cümlelerde şunları yaz:

a. iddiayı destekleyecek olguları ve bu olguların iddiayı niçin desteklediğini açıkla

b. senin iddianın karşıtı bir iddi yaz. Karşıt iddia için kanıt ver ve açıkla

c. karşıt iddiayı çürütecek bir iddia ve kanıtını yaz ve açıkla.

d. bu paragrafta senin iddianı test edecek yeni ve bilinmeyen olgular için çıkarımsal bir soruyu cevapla.

3. Takip eden paragraflarda (son paragraf hariç) her bir ek neden için ikinci paragrafta tam olarak ne yaptığını açıkla.

4. Son paragrafta basit bir şekilde iddianı yeniden söyle.

Karras (1995), öğrencilerin bu yönergeyi takip ettiklerinde tarih ile ilgili ne bildikleri hakkında düşüncelerini kendisine göstereceklerini belirtmektedir. Ayrıca bu yönerge öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Yönergeden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin her paragrafın ilk cümlesinde iddialarını belirtmeleri ve paragrafın içeriğinde bu iddialarını detaylandıran kanıtları sunmaları metin organizasyonu açısından önemlidir. Bunun yanı sıra öğrencileri tarihsel metin yazma çalışmaları konusunda cesaretlendirmede hemen dönüt verilmesi önemlidir. Dönüt vermenin ana amacı öğrencilere yazmış oldukları şeyleri yeniden düşünme, netleştirme, yeni fikirler ve argümanlar yaratma, ve yeni veriler ortaya koyma konusunda yardımcı olmaktır. Öğrenci, kendisine verilen dönüt ile eksik ya da hatalı yaptığı şeyleri düzeltme yoluna gitmelidir. Dönüt sözlü olarak ya da öğrenci metinleri üzerine notlar düşülerek verilebilir. Dönüt verme, ister arkadaşlar isterse öğretmen tarafından verilsin özellikle pozitif teyit verildiğinde, ifadeler öğrenci ile öğretmen arasında diyalog başlatmak için hükümlerden daha ziyade soru biçiminde ortaya konulduğunda, yapılan yorumlar ve sorular kısa ve öz olduğunda, yapılan kritik sınırlı sayıda hata üzerine yapıldığında ve her türlü gramer hatasına dikkat çekilmediğinde faydalıdır (Beyer, 1980: 171). Monte-Sano (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin verdikleri geri bildirim niteliğinin öğrencilerin kanıt temelli metin yazmalarını etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Dönüt vermede öğrencilere iyi yazma örneklerini göstermek, diğer öğrenciler tarafından yazılmış ya da konu ile alakalı olarak yayınlanmış olan makalelerden örnekler vermek öğrencilerin kendi yaptıkları hataları görmelerini sağlar. Ayrıca öğrencilerin kendi metinlerini veya arkadaşlarının yazdıkları metinleri tartışmalarına fırsat verilmelidir. Kendi başlarına özel olarak metinleri tartışma ve tartışma sonrasında onları yeniden yazma fırsatının verilmesi öğrencileri yazdıklarını düşünme konusunda cesaretlendirir, yaptıkları yanlışlıkları daha yakından görmelerini sağlar ve gelişim için çaba sarf etmeye zorlar (Keightley, 1979: 172).

Rael'in (2005: 29) hazırladığı ve "yol haritası" (road map) adını verdiği, öğrencilerin birbirlerinin tarihsel tartışma metinlerini değerlendirmelerinde yardımcı olacak metin değerlendirme soruları kılavuzu şu şekildedir:

Metin Değerlendirme Soruları

A. Temel Sorular

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

B. Detaylı Sorular

Tezin kendisi:

1. Ele alınan konu ile ilgili net bir tarihsel problem var mıdır?
2. Tez soruları ilginç bir cevap çıkaracak kadar yeterli derecede kapsamlı mıdır? Yani tez soruları pek çok ana madde gerektirmekte midir?
3. Tez cevapları tez sorularının cevabı mıdır?
4. Tez belirsiz ya da tanımlanmamış kelimeleri veya kavramları içermekte midir?
5. Bir tarih tezi genel olarak bir şeylerin nasıl ve niçin meydana geldiğini açıklar. Bu da öyle mi?

Tartışma genel olarak:

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

Ana cümle ve paragraflar:

11. Tezle ilişkisiz ana cümleleri işaretle
 12. Paragraflar küçük tartışmalardır; küçük tartışmaların belirsiz olduğu paragrafları işaretle
 13. Ana cümleyi desteklemekte başarısız paragrafları işaretle
- Kanıt Kullanımı:**
14. Hangi paragraflarda, paragraflardaki tartışmaları destekleyen kanıtlar yetersizdir veya hangi paragraflarda paragraflardaki tartışmalara uygun olmayan kaynaklar bulunmaktadır?
 15. Hangi paragraflarda, yazar birinci elden kaynakları kanıt olarak göstermiş olmasına rağmen, kanıtın paragraflardaki tartışmaları nasıl desteklediğini açıklamakta başarısız olmuştur?
 16. Yazar nerede kaynağından yeterince bahsetmeksizin birinci elden kaynağı kanıt olarak göstermiştir?
 17. Yazar, metni ile ilgisiz birinci elden kaynağı nerede kanıt olarak kullanmıştır?

SONUÇ

Tarih çalışmaları sadece pasif olarak olguları, isimleri ya da yerleri öğrenmeden daha fazlasını içermektedir. Tam olarak tarihsel anlama, öğrencilerin neden ve sonuç ilişkileri yoluyla düşünmesini, sağlıklı tarihsel yorumlamaya ulaşmasını, tarihsel bir araştırma yürütmesini ve araştırmaların güncel yaşam içerisindeki kararlardan da haberdar olan bilgiye ulaşmasını gerektirir. Tarihsel tartışma metni yazan öğrenci bir iddia oluşturma, kanıtı seçme ve kullanma gibi bir çalışma yolu oluşturarak tarihsel anlamasını gösterir. Tarihsel tartışma metinleri yazma etkinliklerinin yapılması öğrencilerin daha aktif ve yapılandırıcı bir biçimde tarihi öğrenmesini sağlar.

Tarihçi gibi öğrenme biçimi, bağlaçların ve nedensel ilişkilerin öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulduğu tartışmacı yazma biçimi ve çoklu kaynak kullanımı ile geliştirilebilir. Böylece öğrenci sınıf ortamı içerisinde tarihçi dünyası ile tanışır. Öğrencilerin tartışmacı yazma biçimlerinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Öğrencilerin tarihi bir konu hakkında belirli bakış açısı üstlenerek farklı okuyucu kitlelerine göre tarihsel metinler yazmaları sağlanmalıdır. Özellikle okul tarih derslerinde öğrencilerin yazma ve tartışma becerilerinin geliştirilmesini ve öğrencilerin kendi bakış açılarından tarihsel yorumlamalarda bulunmasını sağlamak amacıyla özellikle tartışmalı konular hakkında çok çeşitli metinler yazmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin tarihsel tartışma metinlerini analiz ederek kendi tartışmalarını nasıl

oluşturabileceklerini anlamaları bu konuda kendilerine güven duymalarını sağlayacaktır.

Öğretmenler tarihsel tartışma yazma konusunda kendilerini geliştirerek öğrencilerini bu yönde yönlendirmelidirler. Tartışmalı konularla ilgili araştırma ödevleri vererek özellikle kanıt kullanımı konusunda cesaretlendirerek öğrencilerin bir iddia ortaya atmaları sağlanmalıdır. Hatta bu şekilde yapılacak yazılı yoklamalar sadece bilginin hatırlanmasını gerektiren çoktan seçmeli sınavlardan daha fazla öğrencilerin tarihsel anlamalarını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Aldağ, Habibe. (2006). Toulmin Tartışma Modeli. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt, 15, Sayı 1.
- Ata, Bahri. (1999). "İngiltere'de Piaget ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma", PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 6, s-44-51.
- Barzun, J. and Graff, H. (2004). *Modern Araştırmacı*. İngilizceden Çeviren: Fatoş DİLBER. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Benjamin, Jules R. (1998). *A Student's Guide to History*. (Seventh edition). Boston: Bedford Books.
- Beyer, B. (1980). Using Writing to Learn in History. *History Teacher*, Vol:13, No.2, p. 167.
- Black, Jeremy ve Donald Macrauld. (1997). *Studying History*. Macmillan.
- Chowen, William Brent. (2005). Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom. Unpublished doctorate thesis, University of Texas at Austin.
- Coffin, Caroline. (2000). History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal. Unpublished doctorate thesis Avustralya: The University of South Wales. <http://www.arrow.unsw.edu.au> internet adresinden 25.03.2007 tarihinde alınmıştır.
- Collingwood, R.G. (1996). *Tarih Tasarımı*. (İkinci Baskı). İngilizceden Çeviren: Kurtuluş DİNÇER. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Counsell, C. (1997). "Extended Writing and History." *Professional Digest*, 2002, Vol.1 <http://www.hyperhistory.org/index/php/> internet adresinden 18. 07. 2007 tarihinde alınmıştır.
- Demirci, Nilgün (2008). Toulmin'in Bilimsel Tartışma Modeli Odaklı Eğitimin Kimya Öğretmen Adaylarının Temel Kimya Konularını Anlamaları ve Tartışma Seviyeleri Üzerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilek, Dursun. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erpulat, Didem E. (1994). Tarih Ders Kitaplarında Tarih Bilinci: ABD Modeli. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu (Haz. Salih ÖZBARAN). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Evans, Jennifer and Gemma PATE. (2007), Does Scalfolding Make Them Fall? Reflecting on Strategies for Devolving Causal Argument in Years 8 and 11, *Teaching History*, 128,18- 29.
- Fallace, Thomas D. (2009). Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course. *The History Teacher*, Vol. 42, No. 2, s. 205-222.

- Fordham, Michael. (2007). Slaying Dragons and Sorcerers in Year 12: In Search of Historical Argument, *Teaching History*, 129, s. 31- 38.
- Greene, Stuart. (1991). Writing from Sources: Authority in Text and Task. *Technical Report*, Washington D.C.
- Kabapınar, Yücel. (2003). Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış, *Tarih ve Toplum*, Sayı: 230, s. 40–47.
- Karras, W. Ray. (1995). Essay Assignment: Write an Historical Argument. *The History Teacher*, Vol. 28, No:4, s. 495–502.
- Keightley, David. (1979). Improving Student Skills in a History Lecture Course. *The History Teacher*, 12, s. 171- 179.
- Kiriş, Ayten. (2009). Tarih Eğitimi ve Tarihçilik Mesleği: Lise Tarih Derslerinde Öğrencilerin Yazma Becerilerini Kullanması ve Geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köksal, Hüseyin. (2007). Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretimi Bilim Dalı.
- Köstüklü, Nuri. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya.
- Leinhardt, Gaea. (2000). Lessons in Teaching and Learning in History From Paul’s Pen. *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. P. N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg, (Editors), (p. 223- 245). New York: New York University Press.
- Marius, Richard. A Short Guide to Writing about History, *Glenview, IL*: Scott, Foresman. [http// www.carland.edu](http://www.carland.edu), adresinden 18.08.2007 tarihinde alınmıştır.
- Miller, Grant. (2007). Engaging Diverse Learners in Historical Thinking. Unpublished doctorate thesis. Boston College Lynch School of Education.
- Monte- Sano, Chauncey B. (2006). Learning to Use Evidence in Historical Writing. Unpublished doctorate thesis. Stanford University
- De Oliveira, Luciana C. (2006). Knowing and writing history: A Study of Students Expository Writing And Teachers Expectations. Unpublished doctorate thesis, Davis: California Üniversitesi.
- Perfetti, Charles A., Britt, M.A., Rouet, Jean-François; Georgi, Mara, and Mason, Robert. (1992). How Students Use Texts to Learn and Reason about Historical Uncertainty. *Cognitive and Instructional Processes In History and The Social Sciences*. M. Carretero and J. F. Voss (Editors), (p. 257- 285). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rael, Patrick. (2005). What Happened and Why? Helping Students Read and Write Like Historians. *The History Teacher*, Vol, 39, No:1, s. 23–32.
- Reber, Vera Blinn. (1990). “Teaching Undergraduates to Think Like Historians,” *AHA Perspectives*, 28, s. 19–20.
- Rouet, Jean-François; Favart, Monik; Britt, Anne M. and Perfetti, Charles. (1997). Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise. *Cognition and Instruction*, 15 (1), ss. 85- 106.
- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bakış, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Kılavuzu*. Cemalettin ŞAHİN (Ed), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, ss. 339-353.
- Sipress, Joel M. (2004). Why Students Don’t Get Evidence and What We Can Do about It. *The History Teacher*, Vol. 37, No. 3, s. 351-363.
- Tosh, John. (1997). *Tarihin Peşinde, Modern Tarih Çalışmasında Hedefler Yöntemler ve Yeni Doğrultular*. (Üçüncü Baskı). İngilizceden Çeviren: Özden Arıkan. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Voelker , David. (2008). Assessing Student Understanding in Introductory Courses: A Sample Strategy. *History Teacher*, Vol. 41, Issue 4, s. 505-518.

- Voss, J. F. and J. Wiley. (1997). "Developing Understanding While Writing Essays in History. *International Journal of Educational Research*. L. Anderson (Ed.), Vol. 27, Issue: 3, s. 255–265.
- Voss, J. F.; J. Wiley. (2000). A Case Study of Developing Historical Understanding Via Instruction: The Importance of Integrating Text Components And Constructing Arguments. *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* P. N. Stearns; P. Seixas and S. Wineburg (Editors), (375- 389). New York: New York University Press.
- Walvoord, Barbara; John Breihan. (1990). Arguing and Debating: Breihan's History Course," in Barbara E. Walvoord and Lucille P. McCarthy, *Thinking and Writing in College: A Naturalistic Study of Students in Four Disciplines* (Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1990), 97–143.
- Wiley, J. and J.F. Voss (1999). Constructing Arguments From Multiple Sources Tasks That Promote Understanding and Not Just Memory for Text. *Journal of Educational Psychology*, S. 91, 2, 301–311.
- Wineburg, Sam. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Young, Kathleen M. and Leinhardt, Gaea. (1998). Writing From Primary Documents: A Way of Knowing in History. *Written Communication*, Vol.15, Issue 1, ss. 25-86.

SUMMARY

An important goal of history teaching is to improve historical thinking skills of students. The concept of "historical thinking" means thinking like a historian. Thinking like a historian means using the study methodology of a historian; that is, as a historian does, using the historical documents by examining them carefully. The concept of historical thinking includes the process of employing critical thinking skills or higher level thinking skills in historical studies.

How students can be taught to think like a historian is an issue investigated by both researchers and teachers. For students to understand the world of a historian and to improve their historical thinking skills they should be encouraged to write historical essays by using historical argumentation skills.

Argumentation requires the use of a series of process and structures complying with these processes. This is what makes argumentation a "skill". Argumentation requires formation of a claim, supporting this claim with evidence and explanations, and adaptation of an interpretative standing probably including multiple claims. The model explained by Toulmin in his work "The Uses of Argument" has an important role in introducing the argumentative style to the field of education. Toulmin's (1958) model consists of totally six elements three of which are main elements: claim, grounds/data to support the claim and warrants strengthening the links between the claim and the data, and three of which are supporting elements: backing, qualifying, rebuttal. Claim/assertion is the idea or conclusion that the writer tries to prove. The claim made by the writer should be supported by data. Data or evidence is the reasoning and phenomena on which the claim is based. Warrants are a kind of bridge established between the claim and the ground through general, hypothetical statements. Warrants are

the statements clarifying how the data lead us to the claim or the hypotheses. Namely, warrants are the basic principles used to confirm that the evidence at hand is the evidence. In this way, warrants are used to justify the use of statements and data as the basis for the claim.

An important point of historical argumentation is to make a claim. A claim made within a historical argumentation should explain why and how something in the past happened. If there is no explanation, then there is no claim, and if there is no claim, then there is no historical argumentation. The history works with the interpretation of the evidence. Evidence is the detailed information given to the reader to make him/her believe what is said. The basic point of an argument is to convince. In an argumentative essay, the main goal is to make the reader believe what is said. In a historical argumentation, the historian proves the reality of what he/she says by showing evidence. Both historical argumentation and general argumentation include the elements of claim, evidence and warrants proposed in the Toulmin's model, but due to its unique structure of historical argumentation, there are some differences between the general argumentation and historical argumentation. While the writer can select the evidence to support his/her claim in general argumentation, in historical argumentation all the evidence should be taken into account. That is, the historian can not eliminate the evidence against his/her claim. Historical claim starts with question and evidence. Based on evidence and questions at hand, the historian construct his/her claim. In the Toulmin's argumentation model, warrants explain the connection of evidence with the historical issue under question by determining the importance of historical events, quotations and details in a historical argument. Historical warrants construct the causal relations, content and viewpoint proposed by evidence. The evidence also includes the details covering causal relation. In this way, in a general interpretation, the meaning of the historical issue is expressed by emphasizing the role of time and place.

Teachers and students usually consider history writing a challenging task. In particular, students have many difficulties in writing essay by using certain evidence and arguments. There are not many activities used in history courses at schools leading students write historical essays from specific viewpoints by showing evidence. Hence, activities need to be designed to gradually develop students' writing skills and historical argumentation skills. Students especially experience difficulties in using the skill of showing evidence.

Students usually view the history as consisting of some people's phenomena. Students writing their own arguments do not see the history as a means of learning names and dates. Moreover, they discuss the meanings of phenomena. In particular, what is expected from students from higher grades (10th grade and above) is to construct a specific perspective and use an argumentative genre to write a historical essay.

However, students usually do not know how to construct an argumentative essay. Students should be trained about how to write a historical argumentation essay.

For students to actively participate in history courses and construct a historical argument, they should exactly know what they are discussing. For this, students should be made work with resources and analyze the historical arguments in the resources. Moreover, students should be made aware of the points that they need to pay attention while writing an essay in the argumentative genre. For this purpose, guideline for writing a historical essay in argumentative genre should be distributed to students and they are encouraged to write historical argumentation essays in line with the guideline.

Another important issue is to give immediate written or oral feedback to students about their writings. While giving feedback, exposing students to good examples can be really useful to make them realize their mistakes. In addition, students should be provided with opportunities to discuss their peers' writings. When students are given opportunities to discuss their own writings and then rewrite, they reflect on what they have written and feel obliged to strive to improve themselves.