

Çocuklarla Birlikte Tarihsel Düşünme: 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Kanıta Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesinde “Kaynak Çalışması” Geliştirme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi¹

History Thinking with Children: Evaluating 12-14 Years Students' Views Directed Towards Historical Evidence and Children's Participation in this Process.

Banu Çulha Özbaş*, Erdal Aslan*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel kanıta yönelik görüşlerini belirlemek için “kaynak çalışması” geliştirmek ve bu sürece çocukların katılımını tartışmaktır. Bu yüzden ilk olarak tarihsel düşünmenin ne olduğu, tarihsel düşünmenin nasıl ölçülebileceği ile ilgili görüşlerin neler olduğu tartışılacak, ardından da tarihsel düşünme ölçeklerinin geliştirilmesinde çocukların rolünün ne olabileceği ile ilgili temel yaklaşımlar değerlendirilecektir. Bu çerçevede, 12-14 yaş grubu öğrencilerin bu sürece katılımı örneklerle açıklanacaktır. Böylece eğitim araştırmalarının bu güne kadar genellikle konusu olan çocukların, araştırma sürecinde etkin roller üstlenmelerinin önemi üzerinde durulacaktır.**

Anahtar Kelimeler: Tarihsel düşünme, tarihsel kanıt kullanımı, 12-14 yaş grubu çocuklar.

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a “source work” for determining 12-14 years students' views directed towards historical evidence and to discuss children's participation in this process. Accordingly, first of all opinions about what historical thinking is and how historical thinking can be evaluated will be discussed, then basic approaches to children's role in developing historical thinking scales will be evaluated. In this context, 12-14 years students' participation for this process will be explained with examples. In this way, the importance of undertaking active roles in research process by children's whom have been a subject of educational researches up to now will be debated.

Keywords: Historical thinking, using historical evidence, children of 12-14.

* *Banu Çulha Özbaş, Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretimi Anabilim Dalı, İzmir.

banu.culha@deu.edu.tr

Erdal Aslan, Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, İzmir. erdal.aslan@deu.edu.tr

** Çalışmanın gerçekleştirilmesindeki katkılarından dolayı Bil. Uz. Ayşegül Doğdu'ya teşekkürlerimizi sunarız.

Tarihsel Düşünmeyi Anlama

Tarihsel düşünme, tarihsel bilgiyi yapılandırma gerekliliği olan becerileri okul ortamında öğrenerek, okulun dışındaki hayatın gerçek durumları için ömür boyu kullanılabilir hale getirmek amacıyla, özellikle 90'lı yıllarda, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngiltere'de üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur.

Çocuklar geleceğin vatandaşları olarak, duydukları, karşılaştıkları ve öğrendikleri hakkında eleştirel düşünebilmeli, farklı bakış açılarını değerlendirebilmeli, toplumda aktif vatandaşlar olarak sorumlu kararlar alabilmelidir. Özünde tarih disiplini, işte bu düşünme tarzını öğretmek için biçilmiş bir kaftandır. Çünkü tarihçiler, tarih biliminin peşinde koştuğu tarihsel bilgilere ulaşabilmek için, tarihsel kanıtları analiz eder, tartışmalı konuları değerlendirir, yanlışları ve hataları göz önünde bulundurur ve kanıt temelli tartışmalar geliştirirler. Fakat genel olarak tarih, bu düşünceleri şekillendirmek yerine sadece değişmez bilgilerin ezberlenmesi, sınavlarda hatırlanıp, sınavlar sonrasında kişinin hayatında işe yaramaz bilgiler yığını olarak görülmektedir. Tarih derslerinde öğrenciler, ders kitaplarındaki bilgileri okumakta, ezberlemekte, sorulara cevaplar bulmakta ve nihayetinde de seçenekler arasında doğru seçeneği bulup yuvarlakların içini doldurmaktadırlar. Oysa tarihsel düşünmeden kastedilen ders kitaplarındaki bilgileri ezberlemek değil, öğrencide tarihin bir disiplin olarak kendisine özgü düşünme becerilerini kazandırmaktır (Barton, 1996; Seixan, 1996 ve VanSledright, 2002).

Tarihsel düşünme ne kendiliğinden gerçekleşen doğal bir gelişim süreci ne de çocukların isimleri, yılları hatırlayıp sıraya koymaları etkinliğidir. Özünde o, geçmişin anlamını kavramak için kullandığımız zihinsel yapılarıdaki temel değişimdir (Wineburg 2002:7). Bu yüzden de geçmişini derinlemesine araştırma sürecini anlamayı gerekli kılar. Kısaca tarihsel düşünme; "tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir" (Dilek, 2002).

Tarihsel Düşünme ve Tarihsel Kanıt İlişkisi

Tarihsel düşünmeyi geliştirmenin en etkili yollarından birisi tarihsel kanıtlarla çocukların birbir çalışmalarıdır (Wineburg, 2001, Brophy & VanSledright 1997; Vansledright, 2001).

Tarihsel kanıtlardan kastedilen ise geçmişten gelen kalıntı ve izlerin tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilen tarihsel anlamın gerçekleşmesine yardımcı olan kaynaklardır (Tosh, 1997:31). Bunlar tarihçinin, üzerinde düşünerek, geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları yanıtlayabileceği tek tek belgelerin ortak adıdır (Collingwood, 2000:29).

Seixan (1993) tarihsel düşünmenin epistemoloji boyutunun merkezine tarihsel kanıtları yerleştirmektedir. Burada epistemoloji ile anlatılmak istenen, tarihsel bilginin doğası ile tarihçilerin geçmişi yorumlarken (tasvir ederken) kullandıkları süreçtir. Tarihsel düşünme kronolojik düşünmeyi, tarihsel olayları kendi bağlamları içinde oluşturabilmeyi gerekli kılar. Öğrencilerin tarihsel düşünebilmeleri için tarihsel bilginin doğası hakkında da bazı bilgilere sahip olmaları gerekir. Çocuklar tarihi ne değişmez doğrular bütünü ne de tarihçilerin uydurdukları bilgiler yumağı olarak görmemelidir. Çocukların, tarihçilerin tarihsel bilgiye kanıt üzerinden çıkarımlarla ulaştığını anlamaları gerekir. Burada hedeflenen, öğrencilerin tarihin disiplin olarak kendine ait kavramları ve kendi bilgi oluşturma sürecini hissetmeleridir. Çünkü Peter Lee (2001)'ye göre tarih, disiplin olarak anlattığı hikâyelerden çok daha önemlidir. Tarihsel bilginin merkezinde de tarihsel kanıtlar bulunmaktadır.

Tarihsel Düşünmenin Ölçülmesi

Genel olarak tarih eğitimine bakıldığında, yetişkinlerin çocukların tarih hakkında neler bilmeleri gerektiğine karar verdikleri, öğrenme sürecine dışarıdan baktıkları ve ölçtükları, çoktan seçmeli testler kullanarak değerlendirmelerini de sayılarla bildirdikleri görülmektedir. Oysa çoktan seçmeli sorular bize sadece doğru şıkkın işaretlenip işaretlenmediğini gösterir; şıkkı işaretlerken çocuğun düşünme sürecini göstermez. Aslında bu yolla ancak öğrencilerin geçmiş hakkında neler bilmedikleri araştırılmış olur (Wineburg, 2002).

Hâlbuki tarihsel düşünmenin süreç odaklı değerlendirilmesi gerekmektedir. Burada cevabı aranan soru, çocukların tarihsel kanıtları nasıl ele aldıkları, bunlardan nasıl anlam inşa ettikleri, kompleks ya da karmaşık tarihsel kanıtlardan nasıl anlam oluşturdukları, tarihsel bilgiyi anlamalarını nelerin nasıl etkilediği ve nihayetinde de tarihi nasıl algıladıkları gibi sorulardır. Bu yüzden tarihsel düşünmeyi konu alan çalışmalarda araştırmacılar, öğrencilerin tarihsel düşüncelerini ölçmek için, çocukların temel zihinsel yapılarını ortaya koyabilecekleri daha çok süreci anlama odaklı nitel yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin tarihsel kanıtlarla birebir karşılaşmaları ve kendi bilgilerini oluşturma süreçlerinin

derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir (Levstik&Barton 1996; Wineburg 2002).

Öğrencilerin tarihsel düşünmeleri ile ilgili yapılan çalışmalara farklı tarihsel düşünme alanlarında rastlanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin zamanı anlamaları üzerine odaklanan çalışmalar (Levstik&Barton, 1996), tarihsel empatinin gelişimini konu alan çalışmalar öğrencilerin tarihin önemliliği konusunda algılamalarını inceleyen çalışmalar (Barton&Levstik, 1998; Seixas, 1998) gibi. Tüm bu çalışmalarda genellikle veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış-yarı yapılandırılmış-sesli düşünerek-odak grup mülakatlar, öğrencilerin tarihsel kanıtlarla birebir çalışma sürecine yönelik yansıtımlı değerlendirilmelerden yararlanılmıştır.

Öğrencilerden geleneksel araştırmada genel olarak beklenen ya önlere getirilen anketlere soruları atlamadan cevap vermeleri ya da onlara yöneltilen sorulara araştırmacının yetişkin olarak doğruluğuna inandığı cevapları vermesidir. Fakat konu genelde sosyal bilimler, özelden de tarih öğretimi olunca, öğrencilerin gerçekten ne düşündüklerini, bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ve onlardaki düşünme şemalarının neler olduğunu ortaya koyabilecek araştırmalar yapmak gerekmektedir. Bu ise geleneksel tutum ölçekleri ya da yapılandırılmış mülakatlarla mümkün olmamaktadır. Bu da bizi eğitim araştırmalarında çocukların rolünü yeniden düşünmeye götürmektedir.

Bu araştırmanın da amacı "12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmede Tarihsel Kanıt Kullanımı" başlığını taşıyan daha geniş bir çalışmanın, çocukların kanıtlarla ilgili görüşlerini belirlemek için geliştirilen "kaynak çalışması" geliştirme sürecini ve genel olarak çocukların bu ölçeğin geliştirilme aşamasındaki katkıları açısından değerlendirmektir.

Çocukların Eğitim Araştırmalarındaki Rolü Nedir?

Çocukların eğitim araştırmalarındaki rolü, sadece kendilerine bırakılan boşlukları mı doldurmaktır? Geleneksel araştırma anlayışı açısından değerlendirdiğimizde bu soruya olumlu bir şekilde yanıt vermemiz gerekir. Çünkü bu anlayışa göre, çocukların araştırmadaki rolü sadece yetişkinlerin kendileri için hazırladıkları ölçme araçlarına, yine yetişkinlerin doğruluğuna karar verecekleri cevapları sessizce, soru atlamadan cevaplamaktır.

Aslında 1980'lerin sonuna kadar çocuklar bilginin pasif alıcıları olarak görülüyorlardı ve çocukluk da yetişkinliğe hazırlık dönemi olarak algılanıyordu. Piage'nin teorisi çerçevesinde çocukluk, yaş dönemlerine göre basamaklara ayrılmıştı. Ancak bu basamaklarda ya da sınıflamalarda kültürün, sınıfın, cinsiyetin, ırkın ve beceri eksikliklerinin etkisi göz ardı edilmekteydi. Fakat Vygotsky (1986) ve Donaldson (1978) ortaya koydukları teorik yaklaşımla öğrencilerin kapasitelerinin yaşa bağlı açıklamalarını değiştirerek açıklamaların merkezine sosyal çevreyi yerleştirdi. Onlar için önemli olan, sosyal çevrenin çocukların algılaması üzerine etkisiydi. Bu da özellikle 1970'ler ve 1980'lerde yapılan araştırmalarda sosyal teorideki gelişmelerin etkisinin görülmesine sebep oldu. 1990'larda çocukluğun sosyolojisi gündeme geldi. Çocukluk üzerine artık sadece yaşın değil cinsiyetin, dinin, yetersizliklerin de etkili olduğu üzerinde duruldu (Prout & James, 1990'dan aktaran Waldron, 2006) ve ortaya çıkan yeni paradigma çocukları "toplumsal hayatın sosyal aktörleri ve katılımcıları olarak" tanımladı (Alanen, 2001, s. 12'den aktaran Waldron, 2006:87).

Çocukluğun sosyolojisi olarak adlandırılabilir bu alandaki yeni fikirler çocuk hakları ve vatandaşlık kavramındaki gelişmelerle de paralellik göstermektedir. Çocukların da kendi fikirlerini söyleme hakkı, dini ve fikri hürriyetleri, kendi hayatları hakkındaki kararlara katılma hakkı gibi temel haklar, çocuk hakları olarak da tanındı. Ve tüm bu yaşanan gelişmeler eğitim araştırmalarında da çocuklara yer açma zamanının geldiğini gösterdi.

Eğitim araştırmalarında çocukların rolü 4 genel çerçevede değerlendirilebilir. Bunlar:

- **Konu olarak çocuklar:** Bu araştırma yaklaşımında çocuklar, araştırmada sadece süreçten ve sonuçlardan haberdar edilirler. Başka bir rolleri yoktur.
- **Yardımcı olarak çocuklar:** Bu araştırma yaklaşımında çocuklardan beklenen, süreç katılmalarıdır. Fakat bu yaklaşımda da çocukların karar verme sürecine katılımından söz edilemez.
- **Katılımcı olarak çocuklar:** Bu yaklaşımda çocuklar karar verme sürecinde ve araçların geliştirilmesinde etkindirler. Yöntemsel problemlerin çözümüne de yardımcı olurlar.
- **Yardımcı araştırmacı olarak çocuklar:** Bu yaklaşımda çocuklar planlamadan verilerin değerlendirilip basılmasına kadar araştırmanın her aşamasında yer alırlar. Araştırma boyunca eleştirileriyle yansıtma yapar ve araştırmacı olarak tanımlanırlar.

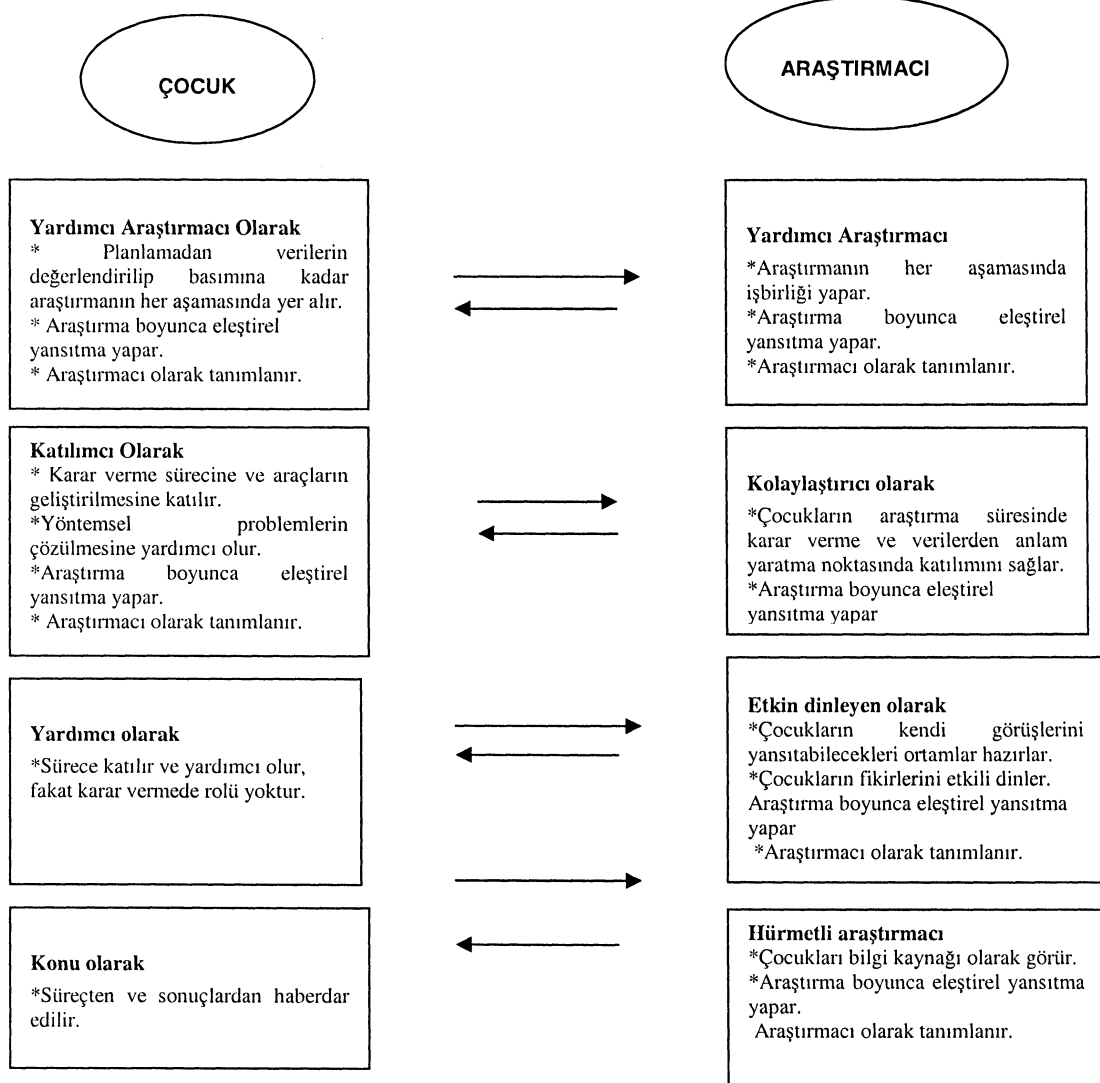
Çocukların eğitim araştırmalarında üstlendikleri rollerdeki bu değişiklikler, araştırmacının da araştırmadaki rolünün yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Buna göre araştırmacı da, yine, 4 genel çerçevede değerlendirilebilir:

- **Hürmetli araştırmacı:** Bu yaklaşımda araştırmacı, çocukları bilgi kaynağı olarak görür ve çocukların zamanına saygı duyar. Bu tip araştırmalarda araştırma boyunca sadece araştırmacı eleştirel yansıtma yapar ve tek başına araştırmacı olarak tanımlanır.
- **Etkin dinleyen olarak araştırmacı:** Bu yaklaşımda araştırmacı çocukların kendi görüşlerini belirtebilecekleri doğal ortamlar sunar; araştırma problemine ilişkin çocukların

fikirlerini alır ve çocukların sorularını etkin dinler; araştırma boyunca eleştirel yansıtma yapar ve araştırmacı olarak tanımlanır.

- **Kolaylaştırıcı olarak araştırmacı:** Bu yaklaşımda araştırmacı, çocukları araştırma sürecinin karar verme basamağına taşır ve verilerden anlam yaratırken çocukların fikirlerinden yararlanır.

- **Yardımcı araştırmacı olarak araştırmacı:** Bu yaklaşımda araştırmacı, araştırmanın planlanmasından sonuçların basılmasına kadar her aşamada çocuklarla işbirliği yapar. Araştırma boyunca eleştirel yansıtma yapar ve araştırmacı olarak tanımlanır. (Şekil 1'de eğitim araştırmalarında çocukların ve araştırmacıların rolü genel olarak belirtilmiştir.)



* Waldron 2006'dan uyarlanmıştır.

Özünde çocukların da araştırmalara katılmaları ile kastedilen işbirlikli araştırmalardır. İşbirlikli araştırmalarla hem araştırmacılar hem de çocuklar öznellikten kurtulmakta, birbirlerinin gözleri ile görüp birbirlerinin kulakları ile duyabilmektedir. Bu da araştırmacı ile yaptığı araştırma arasında benzersiz bir ilişki kurulmasını sağlar. Aslında araştırmada böylesi bir bakış feminist yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Nasıl ki feminist araştırmalar kadınların sesini kadınlarla ilgili araştırmaların kalbine yerleştirdiyse, eleştirel teoriden temellenen eğitim araştırmalarında da çocuklar araştırmacının öznesi olmuş, araştırmacının merkezi haline gelmiştir. Eleştirel teoriyle eğitim araştırmalarında, cinsiyetle ilgili araştırmalardan sınıf, etnisite, yetersizlikler temelli araştırmalara geçilmiştir. Oysa geleneksel araştırmalarda kadınlar ve çocuklar araştırmacının öznesi değil sadece nesnesi olarak görülmektedirler.

Öğrencilerin bilgiyi aktif inşa edenler olduğu görüşü geniş anlamda bilginin işbirliği ve etkileşimle sosyal olarak oluşturulduğu bilgisine konumlandırılabilir. Öğrencilerin anlam oluşturanlar olarak rolleri, sosyal yapılandırıcılıkla temellendirilebilir; işbirlikli araştırmalar da metodolojik olarak bu yaklaşımın yansımalarıdır. Çocuklarla araştırma yapan araştırmacılar, bu yolla, çalıştıkları grubu araştırmalarına katmış ve araştırmacı olarak dışarıdan değil araştırmacının tam kabinden işbirliği içinde yer almış olurlar. Bu yüzden çocuklarla işbirliğine gidilen araştırmalar çocukların film, fotoğraf, karikatür ve sembollerini nasıl algıladıkları ile ilgili algılarını konu alan ve genel olarak katılımçıya değer veren katılımçı-merkezli (Participatory Rural Appraisal) (PRA) araştırmalardır. Bu araştırmalar daha çok aktivite temelli araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmacı ve katılımçılar birlikte çalışanlar olarak görülürler. Bu nedenle de diyalog süreci önem taşır. Bu yeni anlayışta yerel bilgiye ve beceriye önem verilir. Bu tip araştırmalarda genel olarak veri toplama aracı olarak odak grup mülakatlar, sıraya dizme çalışmaları, haritalama, karar tabloları gibi aktivitelerde kullanılırlar. Aslında tüm bunlar araştırmaların demokratikleşmesini de sağlamaktadır. Araştırmacıları uzman ve dışarıdan görmenin ötesine itip araştırmacının içine çekmektedir. Araştırma yöntemi, araştırmacının çocuklara ve çocukluğa yönelik bakışından etkilenmektedir (Punch, 2002). Öğrencilerin öğrenmelerinin sınırlı olduğuna inanan bir araştırmacıyla, çocuklara uygun ortam sağlandığında her şeyi

başarabileceklerine inanan bir araştırmacının seçeceği yöntem birbirinden farklılık gösterecektir. Çocukların tarihsel düşünmelerinin gelişimini konu alan bu araştırma, elbette ki çocukların eğitim araştırmalarına katılımı için bir model oluşturmaya yönelik verilmemiştir. Bu çalışmada amaçlanan, çocuklarla yaşanan bu deneyimden ders almak ve bu konuda akıllarda yeni sorular üretilmesini sağlamaktır.

Çalışmaya Çocukların Katılımı

“12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşünmelerini Geliştirmede Tarihsel Kanıt Kullanımı” başlığını taşıyan ve İzmir evreninde gerçekleştirilmesi planlanan araştırmacının veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, 12-14 yaş grubu öğrencilerinin araştırmacının araç geliştirme sürecine nasıl katkıda buldukları üzerinde durulacaktır. Araştırmacının veri çözümleme kısmında da çocukların katılımı sağlanacaktır. Ancak araştırmacının veri toplama aşaması devam ettiği için, bu çalışmamızda sadece veri toplama araçlarının geliştirilmesinde çocukların katkısı vurgulanacaktır.

Tarihsel düşünmenin önemli bir unsuru geçmişi nasıl bildiğimizi anlamaktır. Hangi kanıtlara sahibiz? Bu kanıtlar ne kadar güvenilir? Geçmişteki olayların farklı hatta tamamen zıt olan tarihsel yorumlarını nasıl açıklayabiliriz? İşte bu soruların cevaplarını öğrencilerin gözünden değerlendirmek için 2 farklı kaynak çalışması hazırlanmıştır. Burada, hazırlanan bu kaynak çalışmalarından birinin üzerinde durulacaktır.

Bu kaynak çalışmasına 12-13-14 yaşlarından 9 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler cinsiyetlerine ve sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına göre seçilmiştir. Böylece araştırmacının veri toplama sürecinde cinsiyetleri ve akademik başarıları farklı olan çocukların düşünce yapısını anlaşılır kılmak amaçlanmıştır. Çocukların, öncelikle kanıt çalışmasını kendi başlarına değerlendirmeleri sağlanmış, ardından yazdıkları üzerine 3 er kişilik gruplar halinde odak grup mülakatlar yapılmıştır. Odak grup mülakatlar, çocukların kendi uygulamaları hakkında birinci elden bilgi almak, davranışları ve davranışları altındaki nedenleri onların gözünden değerlendirmek kısaca çocukların birlikte bilgi yapılandırma sürecini derinlemesine incelemek için kullanılmıştır (Waldron 2006; Yıldırım & Şimşek 1999).

Mülakatlar genel bir tartışmayla başlamıştır. Mülakatların yapıldığı zaman sosyal bilgiler dersinde hangi konuları işledikleri,

sosyal bilgiler dersine yönelik çocukların nasıl bir deneyim oluşturdukları ile ilgili sorular sorulmuştur. Ardından çocuklarla günlük hayatlarında karşılaştıkları araştırmalarla ilgili sohbet edilmiştir (televizyonlardaki, radyolardaki anketler, marketlerdeki araştırmacılar vb. gibi). Daha sonra çocuklara, insanlar neden araştırma yaparlar sorusu sorulmuştur. Kendimizi bir araştırmacı olarak çocuklara tanıttıktan sonra onların bizim hayatımız ve yaptığımız işle ilgili sorduğu sorular cevaplandırılmıştır. Öğrenciler ilk olarak araştırmacının kendisi ile ilgili sorular sormuşlar ardından araştırmacı olmakla ilgili sonrasında sonuçları görüp görmeyecekleri ya da verileri kimlerin görüp görmeyeceği, kendilerinin isimlerinin söylenip söylenmeyeceği ve neden kendilerinin seçildiği gibi sorular sormuşlardır. Araştırmacı, çocukları bu konuda bilgilendirmiş ve istedikleri zaman araştırmadan çıkabileceklerini söylemiştir. Mülakatlara böyle bir girişle başlanılmasının sebebi çocukların araştırma fikrine ve araştırmacıya ısınmalarını sağlamak ve onlara düşüncelerinin araştırma açısından ne kadar önemli olduğunu hissettirmektir. Ardından çocuklara tarihsel kanıt ve farklı tarihsel yorumlarla ilgili bir kaynak çalışması verilmiştir. Çocukların bu tip bir kaynak çalışması ile karşı karşıya getirilmesinin amacı tarihsel bilginin kaynakları ile birebir karşılaştıklarında nasıl bir süreç yaşadıklarını betimlemektir. Nitekim tarihsel düşünme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde de araştırmacıların temel veri toplama aracı olarak kaynak çalışmalarını kullandıkları görülmektedir (Wineburg 2001; Levstik & Barton 1997; Lee & Ashby 2000). Çünkü bu yolla tarihsel kaynaklarla birebir karşılaşan çocukların bilgi yapılandırma süreçleri daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenebilmektedir.

Bu çalışma çocukların tarihte farklı yorumlarla karşılaştıklarında bilgiyi nasıl düzenleyip yapılandırdıklarını anlamaya yönelik bir kaynak çalışmasıdır. Çocukların tarih hakkında ne bildikleri ya da ne bilmedikleri araştırmacılar tarafından uzun zamandır çalışılsa da çocukların tarih ve tarihin doğası ile ilgili neler düşündükleri ve tarihsel bilgiyi nasıl yapılandırdıkları üzerine yapılan çalışmaların sayısı çok azdır. Diğer Batılı ülkelerle kıyaslandığında, ülkemizdeki çocukların tarihin ve tarihsel bilginin doğasına ilişkin görüşleri hakkındaki bilgimiz, yapılan çalışmaların azlığıyla paralel olarak, yok denecek kadar azdır. Çocukların tarih, tarihsel kanıt ve tarihin doğasına ilişkin düşünce süreçlerini

anlayabilmek amacıyla, tarihsel bir olayın farklı açıklamaları olabileceği ile ilgili bir kaynak çalışması hazırlanmıştır. Kaynak çalışmasında çocukların karşısına matbaanın Osmanlı İmparatorluğu'na getirilmesini konu alan farklı iki açıklama yer almıştır. Bu açıklamalardan birine göre matbaa Osmanlı İmparatorluğu'na, 1727 yılında, yani ortaya çıkışından 272 yıl sonra İbrahim Müteferrika ve Sait Mehmet Efendi tarafından getirilmiştir. Diğer açıklamaya göre ise matbaa Osmanlı İmparatorluğu'na, ortaya çıkışından 55 yıl sonra Yahudi, Ermeni ve Rumların kurdukları matbaalarla getirilmiştir.

Çocuklardan ilk olarak bu iki açıklamayı okumaları istenmiştir. Ardından da çocuklara farklı iki tarihsel yorum ya da açıklama ile ilgili sorular sorulmuştur. Fakat bu sırada bazı çocukların sorulan sorulardaki ya da karşılaştıkları metindeki bazı kelimelerin (mesela nakkaş sözcüğünün) anlamını bilmedikleri görülmüş ve bu nedenle de çocuklar tarafından anlaşılmayan ifadelerin anlamı kaynak çalışmasında dipnot olarak açıklanmıştır. Ayrıca çocukların metin içinde yer alan resimlerden hoşlandıkları da gözlenmiş ve bunun üzerine de her bir açıklamanın yanına, açıklamayı destekleyen resimler yerleştirilmiştir. Çocukların okudukları yorumlar karşısında seçim yapmaları istenen şıklar şunlardır:

- Hiç kimse gerçekten matbaanın Osmanlı İmparatorluğu'na geldiği tarihi tam olarak bilemez.
- Matbaanın Osmanlı İmparatorluğu'na geldiği tarihin farklı olması sadece bir yorum farkıdır.
- Matbaanın Osmanlı İmparatorluğu'na geldiği tarihle ilgili tek bir yorum yapmak mümkün değildir.
- Bu iki tarihten mutlaka biri yanlıştır.
- Bir olayla ilgili iki tarih olması mümkün değildir.

Çocukların yaptıkları seçimlerin ardından, neden o seçimi yaptıklarını açıklamaları istenmiştir. Bu kategorilerin belirlenmesinde Lee & Ashby'nin (2000) yaptıkları çalışmadan yararlanılmıştır. Bazı çocukların bu aşamada zorlandıkları görülmüştür. Hatta bazı öğrenciler boşluk doldurma bölümlerini yazmadan boş bırakmıştır. Fakat mülakatlar sırasında boş bıraktıkları yerlerle ilgili olarak daha derinlemesine bilgi vermişlerdir. Özellikle odak grup mülakatlar sırasında çocuklar birbirlerinin söylediklerinden yola çıkarak kendi fikirlerini

daha rahat ortaya koyabildikleri gözlenmiştir. 7 sınıf öğrencisi olan, isimleri yerine A, B, C harfleri ile kodlanan öğrenciler arasında yaşanan diyalog aşağıda verilmiştir.

A 1: (Kaynak çalışmasında 4. seçeneği işaretlemiş): Bence 4 doğrudur. Bunlardan biri yanlıştır. İkisi de doğru olamaz. Biri yanlıştır.

B 1: (Kaynak çalışmasında 1. seçeneği işaretlemiş): Bence 1 doğrudur. Oraya gidip göremeyeceğimize göre bilemeyiz.

C 1: (Kaynak çalışmasında herhangi bir seçeneği işaretlememiş): Bence de 4 doğrudur. Bir yanlıştır. İki tane olması kafa karıştırıcıdır.

A 2: Bence de 4 doğrudur. Bunlardan bir yanlıştır. Eğer tarihçiler iyi araştırırlarsa gerçekten hangisinin doğru olduğunu bulabilirler

C 2 : Evet tarihçiler araştırmalılar...

Öğrencilere Osmanlı İmparatorluğu'na ilk matbaanın hangi tarihte geldiğine ilişkin nasıl karar verebileceğimiz sorulmuştur. Böylece çocukların tarihsel bir olayla ilgili karar verme sürecinde neleri kaynak olarak gördükleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırmacı olarak bu sorunun çocuklara yöneltilebilirliği üzerinde daha önceden çok düşünülmüştür. Çocukların bu soruya verdikleri cevapları oldukça şaşırtıcıdır. Çünkü sanıldığı gibi aksine çocuklar, tarihi sadece okulda öğretmenlerinden ve ders kitabında okuduklarından öğrenmemektedirler.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru ise "aynı tarihsel olayla ilgili iki farklı tarih olmasının bu konuyu öğrenmeye çalışan öğrenciler açısından bir sorun yaratıp yaratmayacağıdır." Bu sorunun sorulmasının sebebi çocukların hem kendi pencerelerinden hem de yaşlılarının penceresinden olayı nasıl değerlendirdiklerini anlamaktır. Çocuklar bu soruya da beklenenin daha ötesinde, hatta sofistike cevaplar vermişlerdir.

Öğrencilere sorulan son soru ise "eğer tarihçiler aynı konuyu araştırıyorlarsa, aynı kaynaklardan yararlanıyorlarsa ve yalan da söylemiyorlarsa yazdıkları arasında fahlılık olmaması gerekir görüşüne" katılıp katılmadıkları ve buna katılıp katılmama nedenlerini açıklamaları olmuştur. Çocukların farklı bir tarihçi anlayışına sahip oldukları anlaşılabilir ve bunun üzerine mülakat soruları içine çocukların iş başında bir tarihçiyi nasıl tasvir ettiklerini anlamak için sorular eklenmiştir.

Her bir gruba sonunda bunların 12-13 yaş için hazırlandığı ve nelerin onlarca değişmesi gerektiği sorulmuştur. Çocuklardan gelen eleştiriler doğrultusunda metinde geçen bazı kelimelerin anlamları metne eklenmiş ve yukarıda ifade ettiğimiz gibi çocukların çalışmadaki resimlerin ilgilerini çektiği gözlenerek resimlerin sayısı çoğaltılmıştır. Dolayısıyla da çocuklar araştırmanın pasif uygulayıcıları olmaktan çıkartılmış ve araştırmayı da inşa eden birer araştırmacı haline getirilmiştir.

Sonuç

Tarihsel düşünme, kısaca, geçmişin anlamını anlamak için kullandığımız temel zihinsel yapılarımızla ilgilidir. Bu nedenle tarihsel düşünmenin ölçülmesinde kâğıt kalem anketleri ile çocukların boşlukları doldurmaları temel zihinsel yapıları vermekten bir hayli uzaktır. Bu tür anketler bize, çocukların geçmiş hakkında neleri bilip neleri bilmedikleri yönünde bir fikir verse de, çocukların düşünce süreçlerine dair bir şey vermezler. Aynı zamanda sürecin bir yetişkin tarafından belirlenmesi ve bu belirlenim içerisinde çocukların fikirlerine hiç yer verilmemesi 1980'lerin sonuna kadar geçerli olan, ancak günümüzde çocuklara yönelik farklı disiplinlerdeki açılımlarla uyuşmayan ve dolayısıyla da çağcıl olmayan bir yaklaşımdır.

Bu nedenle, çocukların bilgiyi yapılandırma sürecinde onlarla işbirliğine gitmek ve demokratik bir ortamda işbirlikli anlayışla araştırmalara yön vermemiz gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için ise katılımcıya değer veren katılımcı-merkezli yaklaşımlardan faydalanılmalıdır. Artık araştırmacı, klasik anlayıştan uzaklaşarak her şeyi bilen olarak dışardan süreci kontrol eden biri olmak yerine çocukların seslerini de araştırma sayfalarında duyulur kılmalıdır. "12-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerini Geliştirmede Tarihsel Kanıt Kullanımı" başlığını taşıyan daha geniş bir araştırmanın açısından benimsenen bu yaklaşım sayesinde, araştırmacı ve katılımcılar birlikte çalışan, işbirliği yapan kişiler olarak görülmüştür. Özellikle araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında karşılaşılan yöntem ve yöntemden kaynaklı sorunların çözümünde çocukların görüşlerinden yararlanılarak bir diyalog süreci başlatılmıştır. Doğal olarak, burada ortaya koyduğumuz çalışma, çocukların araştırmalara katılımına model olarak sunulmamıştır. Bunun ötesinde, çalışmamızın amacı eğitim araştırmalarında çocukların da ne

ve nasıl düşündüğünü, tarihsel bilgiyi nasıl yapılandırdığını anlamak ve akıllarda çocukları bu sürece daha aktif ve etkili bir şekilde dahil etmenin yollarını bulmaya yönelik yeni soruların önünü açmaktır. Kendi deneyimlerimizden çıkan sonuçlar ve verdiğimiz örnekler, çocukların bilgiyi nasıl

yapılandırdıklarını anlamak için sergilenecek demokratik yaklaşımların, hem onların bu süreci nasıl yaşadıklarını daha kolay anlamamızı sağlayacağını hem de işbirliği ile sadece bizim çocuklara öğreteceklerimizin değil, aynı zamanda çocuklardan da öğreneceklerimizin olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR:

- Barton, K.C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. *Advances in Research on Teaching, Vol. 6: Teaching and Learning in History*, Brophy, J (ed.). Greenwich, CN: JAI Press, Inc., 51-84.
- Brophy J. and VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Collingwood, R. G. (2000) *Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler*. Çev. E. Özvar. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara: Pegem-A.
- Lee, P. (1983). *History Teaching and Philosophy of History*. History and Theory. C22 S4 s. 19-49.
- Lee, P. (1998). Making Sense of Historical Accounts. *Canadian Social Studies*, 32 (2), 52-54.
- Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History. M. Hughes (ed.) *Progression in Learning*, (s. 51-81). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Lee, P., Ashby, R. (1987). *Discussing the Evidence*. Teaching History, 48. London: Historical Association. S. 13-17.
- Lee, P., Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Age 7-14. *Knowing Teaching and Learning History*. New York University Pres.
- Levstik, L. S., Barton, K.C. (1997). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle School*. Sterns, P; Seixas, P.; Wineburg, S. (ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Seixas, Peter. (1996). Conceptualizing The Growth of Historical Understanding. *The Handbook of Education and Human Development*. Olson, D.R. and Torrance, N. (ed.). Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd., 765-783.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9, 321-341.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde*. İngilizceden Çeviren: Özden Arıkan. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- VanSledright, B. (2001). Confronting History's Interpretative Paradox While Teaching Fifth Graders To Investigate the Past. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 1089-1115.
- VanSledright, B. (2002). Fifth Grader, Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment. *The Elementary School Journal*, 103 (2), 131-160.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language* (11th edition). Cambridge, Mass: The MIT Pres.
- Wineburg S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching Past*. Temple: Temple University Pres
- Waldron, F. (2006). Children as Co-Researchers: Developing a Democratic Research Practice with Children. *Research Methods in Social Studies Education Contemporary Issues and Perspectives*. Barton, K. (ed.). Greenwich, Information Age Publishing.
- Yıldırım, A; H. Şimşek. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.