T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARA DAYALI SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

MELİSA AKBULUT

DANIŞMAN

PROF. DR. MEHMET AÇIKALIN

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2019

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARA DAYALI SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

MELİSA AKBULUT

DANIŞMAN

PROF. DR. MEHMET AÇIKALIN

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2019

Bu çalışma 18.06.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Prof. Dr. MEHMET AÇIKALIN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. HALİL İBRAHİM SAĞLAM
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi BETÜL BATIR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da ortaya çıkmasına katkı sağlayan pek çok insan oldu. Bu insanların başında, çalışmaya en çok katkı sağlayan, lisans eğitiminden itibaren hocam olan ve tez danışmanım olmayı kabul eden Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN gelmektedir. Açık görüşlü yaklaşımı, alana dair yenilikçi bakış açısına sahip olması, öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat veren eğitim anlayışıyla lisans yıllarımdan başlayarak bana en çok katkı sağladığını düşündüğüm akademisyen olmuştur. Bu yüzden kendisine çok teşekkür ederim. Hocam dışında, tez sürecinde gerek kaynaklara ulaşma gerekse karşılaştığım sorunları çözmede bana yardımcı olan, fikirler vererek farklı bakış açılarını görmemi sağlayan Mattiavelli'ye çok teşekkür ederim. Yaptığım araştırmaya katılmayı kabul eden sosyal bilgiler öğretmeni İrem ŞENTÜRK'e, beş hafta boyunca etkinliklere katılan öğrencilerine ve okul müdürüne teşekkür ederim. Çalışma boyunca destek olan başta annem babam olmak üzere AKBULUT ailesine teşekkür ederim. Tez yazma sürecime farklı konularda destek olmuş arkadaşlarıma başta Burcu olmak üzere, Sedef'e, Cansu'ya, Ece'ye teşekkür ederim. Tezin kendisini yazmaktan bile daha yorucu olan teknik düzenlemeler kısmında destek veren Merve'ye de çok teşekkür ederim. Ayrıca lisans eğitimimden beri tanıdığım, öğrenci dostu Özen Fotokopi çalışanlarına başta İbrahim Ağabey olmak üzere teşekkür ederim. Son olarak ailemizin yeni üyesi Bihter'e de tez sürecinde verdiği pozitif enerjiden dolayı teşekkür ederim.

MELİSA AKBULUT

ÖZET

BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARA DAYALI SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yaşanan teknolojik, toplumsal ve siyasal gelişmeler, nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu ihtiyaç sonucu Türkiye'nin de içinde bulunduğu bazı ülkeler eğitim sistemlerinde değişiklik yapmış, yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimsemiştir. Dolayısıyla, bu yaklaşım ile uyumlu materyal ve uygulamalara ilgi artmıştır. Birinci elden kaynaklar bu aşamada başvurulan materyallerden biri olmuştur. Araştırmalar bu kaynakların pek çok yarar sağladığını göstermiştir. Bu yüzden bazı ülkeler, birinci elden kaynakları sosyal bilgiler dersinde kullanmayı teşvik etmekte ve bu konuda çalışmalar yapmaktadır. Öte yandan Türkiye'de sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynakların kullanımına ilişkin yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı yedinci sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler isimli sosyal bilgiler ünitesinin birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler kullanılarak işlenmesine yönelik, öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel uygulama değerlendirmesi olarak tasarlanmış ve beş hafta sürmüştür. Araştırmanın katılımcıları 37 öğrenci ve bir sosyal bilgiler öğretmenidir. Araştırmanın verilerini ders öğretmeni ve 18 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem notları ve kaynak analiz kağıtları oluşturmaktadır. Veriler Nvivo yazılımı kullanılarak, içerik analizine göre analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların bu kaynaklar sayesinde dersi daha iyi anladığını, derse yönelik ilgi, katılım ve motivasyonun arttığını, empati gelişiminin desteklendiğini, katılımcıların kendilerini ifade etme fırsatı yakaladığını, verimliliğin arttığını göstermiştir. Diğer yandan katılımcılar gruplar, süre ve kaynak okunurluğuna ilişkin sorunlar yaşamıştır ve bu konularda düzenlemelerin yapılmasını önermiştir.

Anahtar Kelimeler: Birinci elden kaynak, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi

ABSTRACT

EVULATION of PRIMARY SOURCES- BASED SOCIAL STUDIES TEACHING IN TERMS OF TEARCHER'S and STUDENT'S OPINIONS

Social, political and technological developments have increased the need for qualified manpower. To meet this need, some countries, including Turkey, have made changes in the education systems and have adopted a constructivist education approach. Therefore, the interest in materials and practices that help achieve the features of the constructivist education approach has increased. Primary sources have been one of the preferred educational tools. Research shows that primary sources can be very beneficial. For this reason, some countries, promote the use of primary sources to teach subjects within the scope of social studies courses. On the other hand, the literature shows the lack of research on the use of these sources for the social studies courses in Turkey. Hence, the purpose of this study is to reveal students' and teachers' opinions on primary sources-based activities used to teach the 7th grade social studies unit "People, Places, and Environments". The research was designed as a qualitative assessment of implementations, and it took place over a 5 weeks period. It was conducted with the participation of 37 students and a social studies teacher. Semi-structured interviews, which conducted with 18 students and with the teacher, field observation notes and the source analysis worksheets were used as research data. Content Analysis was performed on the data using the software Nvivo. Research findings shows that primary source-based activities helped participants to better understand the lessons, increased the interest- motivation and participation in the course, supported empathy development, gave students the opportunity to express themselves, facilitated the course process and increased student performance. Some of the issues emerged in the use of primary sources in the study were the difficult readability of some of the sources, challenges in managing time effectively and the difficulty for some of the students to work in groups efficiently.

Key Words: Primary source, social studies, social studies education, social studies teaching

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **III**

ÖZET ..... **IV**

ABSTRACT ..... **V**

İÇİNDEKİLER ..... **VI**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XI**

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ ..... **XII**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XIII**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. PROBLEM DURUMU **1**

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER **7**

1.3. ÖNEM **8**

1.4. SAYILTILAR **9**

1.5. SINIRLILIKLAR **9**

1.6. TANIMLAR **9**

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **10**

2.1. DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN DOĞUŞU VE GELİŞİMİ **10**

2.2. YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI **12**

2.3.YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI **13**

2.4. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLAR NEDİR, NE DEĞİLDİR? **14**

2.5. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN EĞİTİMDE KULLANILMASININ TARİH SERÜVENİ 16

2.6. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARA ULAŞMANIN YOLLARI: DİJİTAL ARŞİVLER VE DİĞER YERLER 21

2.6.1. Amerika Kongre Kütüphanesi 24

2.6.2. ABD Ulusal Arşiv Sitesi 32

2.6.3. İngiliz Ulusal Arşivleri 34

2.6.4. Türkiye'de Dijital Arşivlerin Durumu 35

2.7. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILACAK BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARDA OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER 38

2.8. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN EĞİTİM AMAÇLI KULLANIMINA YÖNELİK SINIRLILIKLAR 39

2.9. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAK KULLANIMININ SAĞLAYACAĞI YARARLAR 41

2.10. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN EĞİTİMDE KULLANIMINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR 43

2.10.1. Birinci elden kaynakları eğitimde kullanmaya yönelik uygulama önerileri .. 43

2.10.2. Birinci Elden Kaynakların Eğitimde Kullanımına Yönelik Yapılmış Uluslararası Çalışmalar 47

2.10.3. Birinci Elden Kaynakların Eğitimde Kullanımına Yönelik Yapılmış Ulusal Çalışmalar 55

BÖLÜM III: YÖNTEM 58

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ 58

3.2.ÇALIŞMA GRUBU 59

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 60

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları 60

3.3.2. Öğrenci Çalışma Kağıtları 64

3.3.3. Araştırmacının Sınıf İçi Gözlemleri 64

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 64

3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Analizi 66

3.4.2. Öğrenci Çalışma Kağıtlarının ve Alan Notlarının Analizi 67

3.5. ETKİNLİKLERİN OLUŞTURULMASI VE UYGULANMASI SÜRECİ 67

3.5.1. Uygulama Sınıfına Genel Bir Bakış 68

3.5.2. Etkinlik 1: Yaşadığım Yer 69

3.5.3. Etkinlik 2: Tablo ve Grafiklerle Ülkemiz Etkinliği 70

3.5.4. Etkinlik 3: Bizim Göç Hikayemiz 71

3.5.5. Etkinlik 4: Göç Rotamız 74

3.5.6. Etkinlik 5: Gazetelerden Öğreniyorum 75

3.5.7. Etkinlik 6: Fotoğraf Karşılaştırma Etkinliği 76

3.5.8. Etkinlik 7: Kartpostal Analizi 77

3.5.9. Etkinlik 8: Fotoğraf Analiz Etkinliği 78

3.5.10. Etkinlik 9: Mektubunuz Var 79

3.5.11: Etkinlik 10: Üç Nesil Fotoğraf Karşılaştırması Etkinliği 80

BÖLÜM IV: BULGULAR 82

4.1. ÖĞRENCİLER BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARLA YAPILAN ETKİNLİKLERE İLİŞKİN DENEYİMLERİNİ NASIL YORUMLAMAKTADIR? 82

4.1.1. Öğrencilerin Birinci Elden Kaynaklar ile Yaptıkları Etkinliklere Dair Olumlu Görüşleri Nelerdir? 82

4.1.2. Öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklere dair olumsuz görüşleri nelerdir? 105

4.1.3. Öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklerde karşılaştıkları olumsuz durumları önlemeye dair önerileri nelerdir? 112

4.1.4. Öğrencilerin birinci elden kaynaklarla yapılan etkinliklere dair deneyimlerine genel bir bakış 117

4.2. ÖĞRETMEN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN KULLANILMASINA YÖNELİK DENEYİMLERİNİ NASIL YORUMLAMAKTADIR? 118

4.2.1. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynakların kullanılmasına ilişkin olumlu öğretmen görüşleri nelerdir? 119

4.2.2. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynaklar kullanılmasına ilişkin olumsuz öğretmen görüşleri nelerdir? 119

4.2.3. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynaklar kullanıldığında karşılaşılan olumsuz durumları önlemeye dair öğretmen görüşleri nelerdir? 120

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 120

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ 120

5.1.1. Birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklere dair olumlu görüşlerin değerlendirilmesi 121

5.1.2. Birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin kullanımına yönelik olumsuz görüşler ve karşılaşılan olumsuz durumları önlemeye dair katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesi 126

5.2. ÖNERİLER.....128

KAYNAKLAR 130

EKLER..... 137

ÖZGEÇMİŞ..... 153

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4-1: Öğrencilerin birinci elden kaynaklar kullanılarak yapılan etkinliklere dair olumlu görüşlerinin sınıflandırılması…….…….83

Şekil 4-2: Derse yönelik olumlu görüşlerin analizi……84

Şekil 4-3: Etkinliklere yönelik olumsuz görüşlerin analizi…….…….….106

Şekil 4-4: Uygulamaya yönelik olumsuz görüşlerin analizi…….109

Şekil 4-5: Sorunlara yönelik çözüm önerilerinin analizi……..113

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 3-1: Öğrenci çalışmalarından bir örnek……...73

Fotoğraf 3-2: Göç sürecinde kullanılan eski paralardan bir örnek…….73

Fotoğraf 3-3: Göç rotamız etkinliğinden bir örnek……74

Fotoğraf 3-4: 20 Ağustos 1972 tarihli Hürriyet gazetesi haberi…….75

Fotoğraf 3-5: DOMID Arşiv 1969…….…….77

Fotoğraf 3-6: Etkinlikte kullanılan kartpostallara bir örnek…….. 78

Fotoğraf 3-7: Öğrenciler grup çalışması yaparken…….79

Fotoğraf 3-8: Guenay Ulutuncok, 3 Nesil Projesi, 2011……81

KISALTMALAR LİSTESİ

DOMID: Documentation Centre and Museum of Migration in Germany

LOC: Library of Congress

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NARA: National Archives and Records Administration

NCSS: The National Council for the Social Studies

TPS: Teaching with Primary Sources

v.b.: Ve benzeri

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Yaşanan teknolojik ve toplumsal gelişmelerle birlikte nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç artmıştır (Dinç ve Doğan, 2010). Bu durum, bilgiyi alan değil işleyen, hayatında kullanabilen, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, analizler yapan değişime ayak uydurabilen bireylere verilen önemi arttırmıştır (Tutkun, 2010). Bahsi geçen özelliklere sahip bireylerin, geleneksel eğitim yöntemleriyle yetiştirilemeyeceğinin zamanla anlaşılması, eğitimcileri çözüm arayışına yöneltmiştir. Bunun bir sonucu olarak Türkiye'nin de içinde bulunduğu bazı ülkeler, çözümü öğretim programlarında değişiklik yapmakta ve yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemekte bulmuştur.

Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky gibi isimlerin düşüncelerinden etkilenmiş olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, geleneksel eğitim yaklaşımının ezbere dayalı kalıplarını reddetmekte ve buna alternatif olarak öğrenmenin öğretilmesini savunmaktadır (Açıkalın, 2017; Arslan, 2007; Kabapınar, 2016). Bu yaklaşımda, öğrencilerin deneyimler aracılığıyla öğrenmesi, aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılması, sorgulamalar yapması, üst düzey düşünme becerileri kazanması, kanıtlar kullanması, bu kanıtlardan hareketle kendi fikirlerini oluşturması desteklenmekte ve eğitim sürecinde farklı materyallerin kullanılmasına önem verilmektedir (Dootlittle ve Hicks, 2003). Öğrencilere bilgi aktarmak, öğretmen ile ders kitabını mutlak bilgi kaynağı olarak kabul etmek yerine, öğrencileri keşfetmeye, analizler, değerlendirmeler yapmaya, farklı bakış açılarını görmeye, öğrenilenler ile gerçek hayat arasında bağlantı kurmaya yöneltecek uygulamalara başvurulması, yapılandırmacı eğitimin öne çıkan özellikleridir (Jadallah, 2000; Scheurman, 1998). Yapılandırmacı eğitim, bahsi geçen özellikleri nedeniyle, 2005 yılında Türk eğitim sisteminde yaşanan değişim hareketinde anahtar rol oynamıştır ve davranışçı yaklaşımının hâkim olduğu, çağın ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirmede yetersiz kalan öğretim programlarının değişmesine neden olmuştur. Bu değişim süreci birçok dersi olduğu gibi sosyal bilgiler dersini de etkilemiştir. Bunun bir sonucu olarak, dersin öğretim programında davranışçı eğitimden uzaklaşılıp yapılandırmacı eğitimin söz konusu özelliklerini ön plana çıkaran düzenlemeler yapılmıştır (Doğanay, 2008).

Yapılan düzenlemelerle beraber sosyal bilgiler dersi ezbere dayalı, öğretmenin bilgileri doğrudan aktardığı, tek tip vatandaş yetiştirmeye yönelik bir ders olmaktan çıkarılıp; etkinlik merkezli, öğrenci katılımının esas alındığı, günlük yaşamla yakından ilişkili, disiplinler arası bakış açışına göre şekillenmiş bir ders haline getirilmeye çalışılmıştır (Kabapınar, 2016; Kaymakçı, 2015). Eleştirel düşünme, araştırma yapma, problem çözme, zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin kazandırılmasına vurgu yapılmıştır (Özdemir, 2012). Söz konusu becerilerin doğrudan sunulması yerine; yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun etkinlik ve materyaller aracılığıyla kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu süreçte öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemlerin sezdirilmesi hem grup hem de bireysel olarak kanıtlar üzerinden çalışılması teşvik edilmiştir (Kabapınar, 2016). Bu teşvikler, 2005 yılından sonra tekrar değişikliklere uğrayan sosyal bilgiler öğretim programında da devam etmiştir. Tüm bu düzenlemelerin sonunda yapılandırmacı eğitimin uygulanması sürecine ve programda yer alan becerilerin gelişmesine katkı sağlayacak yöntem ve materyallere ilgi artmıştır. Birinci elden kaynakların kullanımı bu aşamada başvurulabilecek uygulamalardan biri olmuştur (Açıkalın, 2017).

Birinci elden kaynakların tanımına dair fikir birliği bulunmamaktadır; ancak genel olarak bu kaynaklar, üzerinde çalışılan dönemde oluşturulmuş, günümüze kadar ulaşmayı başarmış ve kişilerin doğrudan deneyimlerini yansıtan materyaller olarak tanımlanmaktadır (Dönmez ve Altıkulaç, 2014; Morgan ve Rasinski, 2012; ONeill-Jones, 2004; Vanfossen ve Shiveley, 2000). Buna göre el yazmaları, mektuplar, fotoğraflar, kartpostallar, haritalar, devlet tarafından oluşturulmuş resmî belgeler, gazeteler, yıllıklar, minyatürler, afişler, günlükler, pullar, olay anında çekilmiş işitsel ve görsel kayıtlar birinci elden kaynak kapsamında değerlendirilmektedir (Alphan Şentuna, 2014; Vanfossen ve Shiveley, 2000). Tarihten izler taşıyan bu kaynakların eğitimde kullanılmasına yönelik destek uzun zamandır sürmektedir (Ata, 2011; Ensminger ve Fry, 2012; Osborne, 1986). Bu desteğin temelinde, birinci elden kaynakların çağdaş eğitim anlayışının ihtiyaçlarına cevap veren doğası yatmaktadır. Yapılan çalışmalar bu kaynakların yapılandırmacı eğitimin ulaşmaya çalıştığı amaçları desteklediğini ve öğrencilerin pek çok farklı açıdan gelişmesine yardımcı olduğunu

göstermektedir (Eamon, 2006; Ensminger ve Fry, 2012; Doğan ve Dinç, 2007; Dutt-Doner, Allen ve Rech- Rockwell, 2004; Gilliland- Swetland, Kafai ve Landis, 1999; Hicks, Doolittle ve Lee, 2004; Lawlor, 2003).

Çalışmalar, birinci elden kaynakların uygun şekilde kullanılmaları durumunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi teşvik ettiğini (Eamon, 2006; Morgan ve Rasinski, 2012; Potter, 2003a), disiplinler arası bir öğretime yardımcı olup diğer derslere ait becerileri de aktif duruma getirdiğini (Rulli, 2003), öğrencilerin analiz becerilerinin gelişmesine ve tarihi olayların öğrencilerin gözünde daha iyi canlandırılmasına olanak sağladığını ortaya koymuştur (ONeill-Jones, 2004). Aynı zamanda uygun birinci elden kaynaklar kullanıldığında öğrencilerin derse olan ilgilerinin artabileceği (Sandwell, 2008), çoklu bakış açısı geliştirebilecekleri, tarihçilerin doküman üzerinde nasıl çalıştığını ve bilgiyi nasıl ürettiklerini hissedebilecekleri de konuyla ilgili yapılan çalışmalarda yer almaktadır (Safran ve Köksal, 1998). Öğrencilerin sosyal bilimcilerin kaynaklar üzerinde nasıl çalıştıklarını anlamaları, kanıtları yorumlayarak çıkarımlar yapmalarına, kendi düşüncelerini kanıtlara dayandırmalarına yardımcı olmaktadır (Van Fossen ve Shiveley, 2000). Bu kaynaklar öğrencilerin gerçek belge-objelerle çalışmasına olanak sağlayarak tarihin ders kitabında anlatılanların ötesinde bir bilim olduğunu görmelerini sağlamaktadır. Ders kitaplarının kanıt sunma, kanıtları analiz etme açısından çoğu zaman yetersiz kalması, bilgiyi doğrudan vermeye devam etmesi, öğrencilerin sorgulama yapmalarını sağlayacak tarihsel materyalleri yeterince içermemesi, birinci elden kaynakların ders kitaplarından doğan bu sorunların giderilmesine de katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Doğan ve Dinç, 2007).

Öte yandan birinci elden kaynakların, dersi öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirdiği de çalışmalarda ifade edilmiştir (Açıkalın, 2017; Alphan Şentuna, 2014; Lawlor, 2003; Sandwell, 2008; Ünlüer ve Yaşar, 2012). Dersin daha ilgi çekici hale gelmesi ise öğrencileri konuya ilişkin daha fazla araştırma yapmak konusunda motive edebilmektedir (Morris, 2002). Birinci elden kaynaklar, taşıdıkları tüm bu olumlu özellikler nedeniyle, bir eğitim aracı olarak kullanılma noktasında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Dahası, sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde,

birinci elden kaynakların sağladığı yararlar ile programın içeriğinin uyumlu olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında, konuların disiplinler arası yaklaşımla ele alınması, öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandıkları yöntemlerin sezdirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin bilgiyi direkt olarak almaktansa o bilgilere nasıl ulaşıldığını anlamaları da sağlanmaktadır. Buna ek olarak farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtların sorgulanarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkların görülmesi, değişim ve sürekliliğin algılanması da programda kendine yer bulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Güncellenmiş programda yer alan beceriler incelendiğinde bunların büyük bir bölümünün birinci elden kaynaklar kullanılarak geliştirilebileceği görülmektedir. Kanıt kullanma, araştırma yapma, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, harita okuryazarlığı, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, problem çözme, tablo ve grafikleri çizip yorumlama, dili doğru ve etkili bir şekilde kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama gibi programda yer alan beceriler birinci elden kaynakların uygun şekilde kullanılması sonucu geliştirilebilecek becerilerden bazılarıdır (Eamon, 2006; Ensminger ve Fry, 2012; ONeill-Jones, 2004).

Tüm bunların dışında birinci elden kaynaklar öğrencilere gerçeklik hissi vermektedir. Üzerinde çalışılan dönemde oluşturulmuş mektup, kartpostal, fotoğraf, gazete, ses kaydı gibi birinci elden kaynaklar sayesinde öğrenciler gerçek kanıtlarla çalışma imkânı bulmakta ve bu şekilde geçmiş olayları, kişileri, soyut kavramları zihinlerinde daha iyi canlandırabilmektedir. Bu durum öğrencilerin geçmişle bağ kurmalarına yardımcı olmakta ve böylece bilgileri ezberlemek yerine gerçek anlamda konunun öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Açıkalın, 2017; ONeill-Jones, 2004; Van Fossen ve Shiveley, 2000). Gerçek kaynaklarla çalışmak, geçmişte yaşamış olan gerçek kişilerin hayatlarını farklı formattaki birinci elden kaynaklar üzerinden görmek, bu kaynakları analiz etmek ve değerlendirmek öğrencilerin daha kolay empati yapmalarını da desteklemektedir (Eamon, 2006; Hutchinson, 2005). Dersin öğretim programında da empati becerisinin kazandırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, yapılandırmacı eğitimin temel esaslarına dayanan sosyal bilgiler öğretim programı ile birinci elden kaynakların

uyum içinde olduğu görülmektedir. Uluslararası düzeyde bakıldığında ise pek çok ülkenin birinci elden kaynakların eğitim amaçlı kullanımını desteklediği görülmektedir.

Birinci elden kaynakların kullanımının desteklenmesi Amerikan Tarih Derneği (American Historical Association [AHA]), Amerikan Ulusal Tarih Merkezi (The National Center for History in the Schools [NCHS]) Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (The National Council for the Social Studies [NCSS]), Avustralya Eğitim Programları Birimi (Australian Curriculum Assesement and Reporting Authority) kriter ve standartlarında yer almaktadır (Açıkalın, 2017; Hicks vd., 2004). ABD'de eyaletlerin birçoğu eğitim müfredatlarında birinci elden kaynakların kullanılmasını teşvik etmektedir (Ensminger ve Fry, 2012). Hem devlet hem de özel sektör birinci elden kaynakların kullanımına ilişkin projeler geliştirmekte ve yayınlar yapmaktadır. Özellikle devlet kütüphaneleri, kendi arşivlerinde yer alan birinci elden kaynakların eğitim-öğretimde kullanılmasına yönelik programlar tasarlamakta, burslar vermekte, yaz okulları düzenlemekte, arşivciler ile eğitimcileri bir araya getirerek eyalet müfredatlarına uygun olacak şekilde birinci elden kaynak etkinliklerinin geliştirilmesini desteklemektedir (Ata, 2011). Bu durum ise devlet, özel sektör ve eğitim iş birliğiyle öğrencilerin birinci elden kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.

Diğer yandan teknolojinin gelişmesiyle beraber birinci elden kaynakların eğitimde kullanılmasına yönelik destek daha fazla ivme kazanmıştır. Başta Amerika olmak üzere farklı ülkelerden pek çok kütüphane birinci elden kaynak arşivlerini internet ortamına aktarmıştır. Örneğin Amerika Kongre Kütüphanesi (Library of Congress [LOC]) sadece 2017 yılı içinde iki milyonun üzerinde eseri koleksiyonuna eklemiş, 31 koleksiyonu internet sitesine aktarmıştır (LOC, 2018). Amerika Ulusal Arşiv ve Kayıt Yönetimi (National Archives and Records Administration [NARA]) sitesi ise 2017 yılında 36.5 milyon birinci elden kaynak dokümanını dijital ortama aktarmıştır (NARA, 2019). Sadece kütüphaneler değil üniversiteler de bu sürece dahil olmuş ve birinci elden kaynak arşivlerini çeşitli etkinliklerle beraber internet üzerinden eğitimcilerle paylaşmıştır. Yale, Northwestern, Cornell, Virginia, Missisipi Eyalet Üniversitesi bu üniversitelerden sadece birkaçıdır (Ata, 2011). Bu kurumlar arşivlerini paylaşmanın yanı sıra, tamamen birinci elden kaynaklardan ve bu kaynaklarla

tasarlanmış etkinliklerden oluşan internet sitelerinin kurulmasında da rol oynamışlardır. Bu sitelerde yer alan birinci elden kaynakların çoğuna ücretsiz bir şekilde erişim sağlanmaktadır (Potter ve Greenhut, 2010). Bu şekilde eğitimcilere söz konusu kaynaklara ulaşmak ve bu kaynakları derslerde nasıl kullanabileceklerini göstermek konusunda destek olmaya çalışmışlardır. Benzer şekilde Kanada da eğitim kalitesini arttırmak için hem federal hem de eyalet müfredatında, öğrenme etkinliklerinde daha fazla birinci elden kaynağın kullanılmasına yönelik yönlendirmelerde bulunmaktadır. Aynı sebepten dolayı arşiv-sınıf iş birliğine de vurgu yapmaktadır (Gilliland-Swetland vd., 1999). Kanada'nın yanı sıra İngiltere de birinci elden kaynakların eğitimsel değerinin farkına varmıştır. Bu sebeple öğretmen ve öğrencileri bu kaynaklarla daha yakından çalışmaya yönlendirecek programlar geliştirmiştir. İngiliz Ulusal Arşivleri hem öğrenci hem öğretmenler için birinci elden kaynaklarla çalışma konusunda atölyeler düzenlemektedir (Doğan ve Dinç, 2007). Yapılan bu atölyeler vasıtasıyla öğrenci ve eğitimcilerin birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik deneyim kazanmaları amaçlanmaktadır. Atölye çalışmalarının yanı sıra ülkede uygulanmakta olan müfredatta yer alan konulara, tarihi dönemlere göre her sınıf seviyesi için farklı birinci elden kaynaklar kullanılarak hazırlanmış ders planları geliştirmektedir. Bu ders programları ise internet sitesine yüklenerek ücretsiz şekilde eğitimcilerin kullanımına sunulmaktadır. Tüm bunlar birinci elden kaynakların eğitimsel değerinin özellikle gelişmiş ülkeler tarafından fark edildiğini ve bu kaynakların eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi için ciddi çabalar sarf edildiğini göstermektedir. Diğer yandan, uygulama kısmına bakıldığında tüm bu çabalara rağmen, sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynak kullanımının çoğu kez göz ardı edildiği görülmektedir.

Birinci elden kaynaklar pek çok yarara sahip olmasına rağmen okullarda yeterince kullanılmamaktadır (Açıkalın, 2017; Ensminger ve Fry, 2012). Pek çok eğitimci hala ders kitaplarını tek kaynak olarak görmekte ve kitap dışı materyallere yeterince yer vermemektedir. Ders kitapları ise çoğu zaman birinci elden kaynak sunma, bu kaynakların analizini yapma, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek etkinlikler sağlama, öğrencilerin ilgisini çekme, derse aktif bir şekilde katılmalarını destekleme noktasında eksik kalmaktadır. Ders kitaplarının yetersizliklerinin yanı sıra öğretmenler arasında da öğrencileri aktif bir şekilde kanıtlar üzerinden ta-

rihsel sorgulama yapmaya yöneltenler azınlıktadır (Hicks vd., 2004). Araştırmalar öğretmenlerin birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik bilgilerinin eksik olduğunu ve çoğu öğretmenin bu kaynakların nasıl kullanılacağı konusunda özel bir eğitim almadığını ortaya koymuştur (Ensminger ve Fry, 2012). Söz konusu kaynakların derslerde yararlı bir şekilde kullanılabilmesi için kaynağa doğru soruların sorulması, bu süreçte öğrencilere iyi bir şekilde rehberlik edilmesi, doğru kaynakların seçilmesiyle mümkündür. Bu ise konuya dair bilgi ve becerisi yeterli olan eğitimcilerle mümkündür (Hicks vd., 2004; Wooden, 2008) ancak araştırmalar bazı eğitimcilerin bu kaynakları kullanma noktasında ön yargılara sahip olduğunu, kaynakların sahip olduğu avantajlardan yararlanmak yerine bu kaynakları uzun ve sıkıcı kaynaklar olarak görme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Eamon, 2006; Hutchinson, 2005). Eğitimcilerin bakış açısı, kitapların yetersiz oluşu gibi faktörler birinci elden kaynaklardan yeterince faydalanılmasına engel teşkil etmektedir.

Özetle tüm bunlar öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde pasif bir şekilde öğretmeni dinlemeleri, ders kitabını ana kaynak olarak kullanmaları, gerçeğe dayalı değerlendirmelerden uzak kalmaları, derse yönelik motivasyonlarının düşmesi ve birinci elden kaynakların yararlarının göz ardı edilmesiyle sonuçlanmaktadır (Dutt-Doner vd., 2004). Bu durum birinci elden kaynaklara dayalı eğitim uygulamalarının sahip olduğu avantajlara ulaşabilmek ve bunları yaygınlaştırmak adına, sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynakların kullanımını teşvik eden ve bu kaynakların derse nasıl dahil edilebileceğini gösteren araştırmaların artmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Nitekim bu çalışmanın çıkış noktasını da bu gereklilik oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu bağlamda araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersi kapsamında yedinci sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinin birinci elden kaynaklar kullanılarak işlenmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca eşlik eden araştırma soruları şu şekildedir:

1) Öğrenciler birinci elden kaynaklar ile yapılan etkinliklere ilişkin deneyimlerini nasıl yorumlamaktadırlar?

a. Öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklere dair olumlu görüşleri nelerdir?

b. Öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklere dair olumsuz görüşleri nelerdir?

c. Öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklerde karşılaştıkları olumsuz durumları önlemeye dair önerileri nelerdir?

2) Öğretmen sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynakların kullanılmasına yönelik deneyimlerini nasıl yorumlamaktadır?

a. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynakların kullanılmasına ilişkin olumlu öğretmen görüşleri nelerdir?

b. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynaklar kullanılmasına ilişkin olumsuz öğretmen görüşleri nelerdir?

c. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynaklar kullanıldığında karşılaşılan olumsuz durumları önlemeye dair öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Birinci elden kaynakların kullanımına ilişkin yapılan uluslararası çalışmalar bulunmasına rağmen, ulusal bağlamda konu ile ilgili yapılan çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Konuya dair yapılan ulusal çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların çoğu zaman tek bir birinci elden kaynak üzerine yoğunlaştığı, yeterince çeşitlilik sağlanmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ise farklı formatta birinci elden kaynaklar kullanılmıştır. Bunun dışında yapılan çalışmalarda, çoğunlukla etkinliklerin uygulanması aşamasının yeterince açıklanmadığı, bu bakımdan okuyucuların bu kaynakların nasıl kullanılabileceği konusunda yeterince bilgilendirilmediği görülmektedir. Bu noktada yaptığımız araştırma, literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması açısından da önem taşımaktadır; çünkü bu çalışma ile, birinci elden kaynakların derste kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koyarak bu kaynakların derste kullanımının nasıl sonuçlar yarattığı gösterilmeye ve aynı

zamanda bu kaynakların sosyal bilgiler dersinde nasıl kullanılabileceğine de bir örnek oluşturulmaya çalışılmıştır

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın sayıltıları şu şekildedir:

a) Araştırmaya katılan öğrenciler görüşmeler esnasında gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

b) Araştırmaya katılan öğretmen görüşmeler esnasında gerçek düşüncelerini ifade etmiştir.

c) Öğretmen uygulamalar boyunca doğal davranmıştır.

d) Öğrenciler uygulamalar boyunca doğal davranmıştır.

e) Veri toplama araç ve yöntemlerinin amaca uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma sosyal bilgiler dersi yedinci sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesi ile sınırlıdır.

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan X ilçesinin Y ortaokulundaki bir yedinci sınıf şubesi ile sınırlıdır.

Bu çalışma toplam beş hafta sürmüş olan etkinliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Birinci elden kaynak: Üzerinde çalışılan zaman dilimi içinde oluşturulmuş, kişilerin doğrudan deneyimlerini yansıtan, işlenmemiş materyallerdir (LOC, 2018).

İkinci elden kaynak: Bir olay, konu ile ilgili doğrudan deneyimlere sahip olmayan kişilerin oluşturdukları kaynaklardır (Dönmez ve Altıkulaç, 2014)

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Birinci elden kaynakların öğretim amaçlı kullanılabilmesi için bu kaynakların dayandığı eğitim kuramlarının, bu kuramların sosyal bilgiler dersi ile ilişkisinin, birinci elden kaynaklara dair tanımların, yararların, sınırlılıkların, uygulama yöntemlerinin, kaynaklara nasıl ulaşılacağı gibi konuların bilinmesi gerekir. Bu sebeple okuyacağınız bölümde sırasıyla sosyal bilgiler dersinin içeriği ve birinci elden kaynaklarla ilişkisi, birinci elden kaynaklara dair çeşitli tanımlamalar, eğitimde kullanımına ilişkin tarihi gelişmeler, dijital arşivler başta olmak üzere bu kaynakların bulanabileceği yerler, bu kaynakların sahip olması gereken özellikler, yararları ve sınırlılıkları anlatılacaktır. Bölümün sonunda ise söz konusu kaynaklarla ilgili daha önce yapılan uygulamaya yönelik çalışmalar, uluslararası ve ulusal örnekler üzerinden tanıtılacaktır.

2.1. DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN DOĞUŞU VE GELİŞİMİ

Sosyal bilgiler dersi kapsamına giren konuların öğretilmesi aslında Antik Yunan, Roma dönemine kadar uzanmaktadır ancak bu konuların yaygın bir şekilde okul programlarına girişi 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir (Doğanay, 2008; Kılıçoğlu, 2012). İlk kez 1905 yılında Amerika'da Thomas Jesse Jones tarafından bir kavram olarak ortaya atılan sosyal bilgiler 1916 yılına gelindiğinde resmi olarak kullanılmıştır. Bu dönemde Amerika'nın farklı etnik gruplar tarafından gerçekleştirilen yoğun göç dalgasına maruz kalması sosyal bilgilerin bir ders olarak ortaya çıkmasını etkilemiştir; çünkü yaşanan bu yoğun göç dalgası sosyal yaşamda karmaşıklığa, toplumsal değişime ve çatışmaların artmasına neden olmuştur. Buna bir çözüm olarak farklı kültürlerin bir arada uyum içinde yaşamasını sağlamak adına eğitim alanında değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla 1916 yılında Amerikan Eğitim Derneği tarafından bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda tarih konularının yanı sıra sosyal bilimler kapsamına giren diğer konuların da öğretilmesi, iyi ve sosyal vatandaş yetiştirilmesine vurgu yapılmıştır. 1921 yılına gelindiğinde Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (National Council for Social Studies

[NCSS]) kurulmuştur. (Açıkalın, 2017). Bu derneğin çabalarıyla beraber sosyal bilgiler bir ders olarak Amerika eğitim sistemindeki yerini güçlendirmiştir.

Diğer yandan sosyal bilgiler dersinin Amerika'daki gelişiminde John Dewey'in büyük bir etkisi olmuştur. Dewey'in ilerlemeci eğitim yaklaşımına yönelik fikirleri, deneyimler aracılığıyla öğrenimin gerçekleşebileceğini, konuların gerçek hayatla bağdaştırılmasını savunan görüşleri sosyal bilgiler dersinin nasıl öğretileceğini etkilemiştir. Nitekim 1960-1970 yılları arasındaki dönem hem Amerika hem de dünyada sosyal bilgiler/tarih dersinin içeriği ve nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda önemli adımların atılmasına neden olmuştur (Osborne, 1986). Bu yıllara kadar olan dönemde geleneksel şekilde öğretilen dersin yetersizliğine yönelik yoğun eleştiriler yapılmıştır. Öğrencilerin pasif olarak dersi dinlemeleri, verilen bilgileri ezberlemek durumunda kalmaları, öğretmen ve ders kitabının tek kaynak olarak görülmesi eleştirilmiştir. Bu eleştiriler sonucunda yapılandırmacı eğitiminin öğrencinin aktif olması, bilginin öğrenci tarafından üretilmesi, öğretmenin rehber konumunda olması gibi temel özellikleri doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde değişiklikler yaşanmıştır. Yıllara yayılan bu değişiklikler sonucunda sosyal bilgiler dersi yapılandırmacılığın uygulandığı, disiplinler arası bir yaklaşımı benimseyen, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik eden, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı bir ders halini almıştır.

Dünyada bu gelişmeler yaşanırken Türkiye'de de sosyal bilgiler dersi adına adımlar atıldığı görülmektedir. Bu ders ülkemizde ilk olarak 1930'lardan sonra tarih, yurt bilgisi, coğrafya olarak ayrı dersler şeklinde okutulmuştur (Safran ve Ata, 2003). 1968 yılına gelindiğinde ise sosyal bilgiler adını alarak, ilkokul programına dahil edilmiştir. Dersin içeriğine bakıldığında yurt sevgisi, hak ve sorumluluklar, Cumhuriyet'in öneminin anlaşılması konularına vurgu yapıldığı görülmektedir; ancak sonraki süreçte dersle ilgili pek çok çok değişiklik yapılmıştır. 1975-76 yıllarında orta okul programına da dahil olan ders 1985-86 yıllarında programdan çıkarılıp 1998-99 yıllarında tekrar uygulamaya girmiştir. Görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersi Türkiye'de pek çok değişikliğe uğramıştır; ancak asıl büyük değişiklik 2005 yılında yaşanmıştır. 2005 yılında yapılandırmacılığın esaslarına dayanan eğitim anlayışı ile sosyal bilgiler dersi öğretim programı değiştirilmiştir (Doğanay, 2008; Özdemir,

2012). Bu noktada yapılan değişikleri anlamak için yapılandırmacı eğitimin özelliklerini bilmek gerekmektedir. Bu sebeple takip eden bölümlerde yapılandırmacı eğitim yaklaşımından kısaca bahsedilecek, bu yaklaşımın sosyal bilgiler programında kendine nasıl yer bulduğu ve birinci elden kaynak kullanımını nasıl etkilediği açıklanmaya çalışılacaktır.

2.2. YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMI

Yapılandırmacılık kuramı Piaget, Vygotsky, Dewey, Bruner, Gardner gibi araştırmacıların öğrenmeye yönelik çalışmalarına dayanır (Açıkalın, 2017; Arslan, 2007; Jadallah, 2000). Yapılandırmacı eğitim kuramında bilginin öğrencinin zihninde oluşturulduğu düşüncesi, bu kuramın ayırt edici özeliklerinin başında gelir. Buna göre öğrenme, bilginin öğrenci tarafından yorumlanıp inşa edilmesini ifade eden öznel bir süreçtir (Kabapınar, 2016; Scheurman, 1998). Bu süreçte öğrenci geleneksel yaklaşımın aksine aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılır, gözlem ve deneyimlerini kullanır, araştırma ve sorgulama yapar, bunların sonunda ise mantık çerçevesinde kendi düşüncelerini geliştirir (Dootlittle ve Hicks, 2003). Öğretmen ise bu süreçte bilgiyi aktaran bir otorite olmaktan ziyade öğrencilere bilgiyi oluşturma sürecinde destek olan bir rehber konumundadır. Öğretmen öğrenciye öğrenmeyi öğretecek, düşünce becerilerini geliştirecek, öğrenciyi araştırma sorgulama yapmaya yöneltecek, gerçek durumlarla karşılaştıracak, farklı bakış açılarını görmeye hem bireysel hem de grupla öğrenmeye teşvik edecek etkinlik ve materyaller sunarak rehberlik yapar (Jadallah, 2000; Tokcan ve Demirkaya, 2012). Tüm bunların gerçekleştirilebilmesinde kanıtların kullanılması, bunların incelenmesi, değerlendirmeler, yapılması ve öğrencinin bu değerlendirmeler üzerinden sonuca varması söz konusudur. Bu da yapılandırmacı eğitim ile sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımı arasında büyük bir bağ olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım ile yapılandırmacı eğitimin öğrenciye kazandırmak istediği üst düzey düşünme becerileri, bilginin öğrenci tarafından inşa edilmesi, öğrencinin sosyal bilimciler gibi çalışıp onların çalışma yöntemleri kullanarak kaynaklara ulaşması, kaynakları değerlendirip yorumlaması, kaynaklar üzerinden bir sonuca ulaşması, farklı bakış açılarını görmesi paralellik göstermektedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretim programına da yansımıştır.

2.3.YAPILANDIRMACI EĞİTİM YAKLAŞIMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI

2005 yılında yapılan değişikliklerle beraber sosyal bilgiler öğretim programında yapılandırmacı eğitim yaklaşımının özellikleri görülmeye başlanmıştır. NCSS tarafından geliştirilen sosyal bilgiler eğitim programı model alınarak, disiplinler arası yaklaşıma göre oluşturulmuş olan programda öğrenmeye, öğrencilerin zihinsel gelişimine, öğrenme sürecine aktif şekilde dahil edilmelerine, deneyimlere, bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasına vurgu yapılmıştır (Kaymakçı, 2015). Ayrıca bu programda öğrenme alanları da kullanılmıştır. Bunlar: birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar yerler ve çevreler, üretim-dağıtım-tüketim, zaman-süreklilik-değişim, bilim-teknoloji-toplum, gruplar-kurumlar-sosyal örgütler, güç-yönetim-toplum ve küresel bağlantılardır.

Diğer yandan 1998 programında yer alan Atatürkçülük, milli ve manevi değerlerin kazandırılması gibi konulara ek olarak bazı değerlerin, kavramların ve becerilerin geliştirilmesine de vurgu yapılmıştır. Özellikle kanıt kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma yapma, karar verme, zaman ve kronolojiyi, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu becerilerin öğrencilere doğrudan aktarılması yerine yapılandırmacılığın özüne uyan etkinlik ve materyallerle kazandırılması hedeflenmiştir. Bu noktada öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemlerin sezdirilmesi, erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup şeklinde birinci ve ikinci elden kaynaklarla çalışılması, kanıtlardan yola çıkarak sebep sonuç ilişkisinin kurulması açık bir şekilde belirtilmiştir (Kabapınar, 2016). Programda ayrıca gazete, mektup, günlük, fotoğraf, işitsel kayıtlar gibi farklı formatta birinci elden kaynaklara da değinilerek henüz 4. Sınıftan itibaren öğrencilerin kendi düzeylerine uygun kanıtlarla tanıştırılması gerektiği ortaya konmuştur. Bu vurgular daha sonra güncellenmiş olan sosyal bilgiler programında da devam etmiştir.

Güncellenen son programda, sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarına bakıldığında farklı zaman ve mekanlara ait kanıtlar aracılığıyla sorgulama yapılması, insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki farklılık-benzerlik ilişkisinin kurulması,

değişim ve sürekliliğin algılanması gerektiği belirtilmiştir. Yine dersin özel amaçları içinde sorunların çözümü için sosyal bilgilerin temel kavram ve yöntemlerini kullanmak gerektiği de belirtilmiştir. Sosyal bilgilerin uygulanması aşamasında dikkat edilecek noktalar başlığında ise geçmiş bugün ve gelecek arasında bağlantının kurulması gerektiği, öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemlerin sezdirilmesi ve böylece sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ile yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarının öne çıkarılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu durum yapılandırmacı eğitimin amaçlarına ulaşabilmek için kanıtların kullanımının öğretim programında da desteklendiğini göstermektedir Nitekim programda yer alan becerilere bakıldığında, bu destek kendini daha belirgin şekilde göstermektedir. Yeni programda yer alan kanıt kullanma, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, empati yapma, harita okuryazarlığı, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, problem çözme, tablo ve grafikleri çizip yorumlamak, Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmak, zaman ve kronolojiyi algılamak gibi becerilerin birçoğu birinci elden kaynakların uygun şekilde kullanılması sonucu geliştirilebilecek becerilerdir. Literatüre bakıldığında birinci elden kaynakların söz konusu becerilerden birçoğunu geliştirdiğine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Doğan ve Dinç, 2007; Eamon, 2006; Ensminger ve Fry, 2012; ONeill-Jones, 2004).

2.4. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLAR NEDİR, NE DEĞİLDİR?

Literatür incelendiğinde birinci ve ikinci elden kaynaklara yönelik farklı tanımların olduğu görülmektedir. Amerika Kongre Kütüphanesi'nin tanımına göre birinci elden kaynaklar, üzerinde çalışılan konuyla aynı zamanda oluşturulmuş ve işlenmemiş materyallerdir. İkinci elden kaynaklar ise olay geliştikten sonra olaya tanık olmayan kişiler tarafından oluşturulmuş kaynaklardır (Açıkalın, 2017; Dönmez ve Altıkulaç, 2014).

Farklı tanımlar incelendiğinde, birinci elden kaynakların üzerinde çalışılan dönemde oluşturuldukları, geçmişten beri varlıklarını sürdürdükleri, bir zaman ya da olaya dair doğrudan deneyimleri yansıttıkları noktasında pek çok eğitimcinin hemfikir olduğu söylenebilir (Açıkalın, 2017; Good, Waring, Lipscomb ve Franklin-Torrez, 2009; Morgan ve Rasinski, 2012; ONeill-Jones, 2004; Vanfossen ve Shive-

ley, 2000). İkinci elden kaynakların ise birinci elden kaynaklara bağlı olarak daha sonra oluşturuldukları, başkalarının deneyimlerinin analiz edilip belgelendiği kaynaklar olduğu görülmektedir (Alphan Şentuna, 2014; Ensminger ve Fry, 2012; ONeill-Jones, 2004; Vanfossen ve Shiveley, 2000). Bu durumda el yazmaları, resmi yazışmalar, meclis tutanakları, hükümet raporları, anayasalar, görgü tanıklarının ifadeleri, askeri ve sivil raporlar, minyatürler, afişler, karikatürler, ticari kayıtlar, tapular, fermanlar, buyruklar, yıllıklar, paralar, alfabe örnekleri, madalyalar, belediye kayıtları, marşlar, heykeller, pullar, fotoğraflar, gazeteler, gravürler, çizimler, haritalar, günlükler, ses ve görüntü kayıtları birinci elden kaynak kapsamında değerlendirilir (Alphan Şentuna, 2014; Good vd., 2009; Vanfossen ve Shiveley, 2000). Ders kitapları, dergiler, ansiklopedi, tarihsel romanlar, tarihsel filmler ve belgeseller, yerel ile sözlü tarih çalışmaları ise ikinci elden kaynaklar olarak kabul edilir (Kabapınar, 2016).

Birinci elden kaynakların içeriğinin ve sınıflandırılmasının nasıl olabileceği noktasında da farklı görüşler yer almaktadır. Kongre kütüphanesi birinci elden kaynakları kendi içinde altı alt gruba ayırmıştır. Bunlar:

a) Nesnelere dair kaynaklar: Eserler, silahlar üniformalar v.b.
b) Görsel kaynaklar: Fotoğraf, filmler, tablolar v.b.
c) İşitsel kaynaklar: Sözlü tarih, röportajlar, müzikler v.b.
d) İstatistiksel kaynaklar: Haritalar, mimari çizimler, nüfus kayıtları v.b.
e) Yazılı kaynaklar: Dergiler, günlükler, gazeteler, tarihi yazılar v.b.
f) Topluluk kaynakları: Aile resimleri, aile kayıtlarıdır (Yılmaz, 2008).

Açıkalın (2017) ise birinci elden kaynakları yazılı dokümanlar, görsel materyaller, insan yapımı ürünler ve eşyalar, ses ve görüntü kayıtları olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre yazılı kaynaklar her türlü resmi yazışmaya ek olarak mektup, günlük, vasiyet gibi kişisel kayıtları, görsel materyaller geçmiş dönemde oluşturulan ve oluşturulduğu dönem hakkında bilgi veren fotoğraf, karikatür, resim, grafik gibi kaynakları kapsamaktadır. İnsan yapımı ürün ve eşyalar ise insanların ürettiği takı, kıyafet vb. objeleri içerirken; ses ve görüntü kayıtları bir olaya ya da ana tanıklık eden her türlü ses ve görüntüyü ifade eder.

Öte yandan birinci ve ikinci elden kaynaklarla ilgili sınıflandırmalar yapılmış olsa dahi bazı durumlarda bu kaynaklar arasında doğrudan bir ayrım yapmak mümkün olmayabilir çünkü araştırmanın yapısına göre ikinci elden kaynak olan bir belge/eser birinci elden kaynak durumuna geçebilir (Barton, 2005). Örneğin ders kitapları çoğu zaman ikinci elden kaynak kabul edilseler de "hükümet politikalarının ders kitaplarına etkisi" gibi bir araştırmada, ders kitapları birinci elden kaynak durumundadır (Potter, 2003a). Buna ek olarak birinci elden kaynaklar olayları doğrudan deneyimlemiş kişiler tarafından oluşturulsalar dahi bu durum söz konusu kaynakların her zaman güvenilir olduğu, her türlü ön yargıdan uzak bir şekilde oluşturuldukları, kesin gerçeklik taşıdıkları ve eleştiriye kapalı oldukları anlamına gelmez. Bu yüzden, kaynağın tarihine, oluşturan kişiye, amacına yönelik sorular yöneltilmeli ve cevaplara bağlı olarak kaynakla ilgili bir yoruma ulaşılmalıdır (Dönmez ve Altıkulaç, 2014). Bu da birinci elden kaynakların değerlendirme ve analiz süreçlerine tabi tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum sadece ders içinde kullanılan birinci elden kaynakların güvenilirliklerini belirlemek için değil, öğrencilerin kaynaklarla çalışırken geliştirdikleri becerileri hayatlarının sonraki aşamalarında farklı durumlar için de kullanmaları açısından önem taşımaktadır.

2.5. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN EĞİTİMDE KULLANILMASININ TARİH SERÜVENİ

Birinci elden kaynakların öğretimde kullanılmasının pedagojik değeri uzun zamandır takdir edilmektedir (Ata, 2011; Eamon, 2006; Ensminger ve Fry, 2012 Osborne, 1986). 1850'li yıllarda Alman pedagogların öne sürdüğü "kaynak yönetimi" (Ata, 2011) ya da 1910'da İngiltere'de Keatinge tarafından tarih eğitiminin problem çözme odaklı olması gerektiği, bunun için de birinci elden kaynakların kullanılabileceğine yönelik görüşleri (Osborne, 1986), bu yaklaşımın aslında ne kadar eskiye dayandığını göstermektedir. Tarihsel sürece bakıldığında, özellikle geleneksel tarih öğretiminin getirdiği sorunların birinci elden kaynaklara yönelme sürecini hızlandırdığı görülmektedir; çünkü ders kitaplarına bağlı olarak yapılan geleneksel tarih öğretimi ve bununla birlikte gelen sorunlar eğitimcileri farklı kaynaklar aramaya yöneltmiştir. Henüz 1844 yılında Kanadalı eğitim müfettişi Egerton Ryerson ders kitaplarındaki tehlikeler üzerine bir yazı kaleme almıştır. Yazısında ders kitaplarının öğrenciler için

ilgi çekici olmadığını, öğrenildiği hızla unutulan bilgilerle dolu olduğunu, bilgilerin akıcı olmayan bir şekilde sunulduğunu belirtmiştir. Egerton Ryerson geleneksel yöntemin yarattığı bu soruna çözüm olarak, müzelerin kullanılmasını ve böylece tarihi kalıntıların öğrenciler tarafından görülüp anlamlandırılabileceğini savunmuştur (Eamon, 2006). On dokuzuncu yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise bu düşünce Atlantik'in iki yanında da yayılmaya başlamıştır. Ryerson, Kuzey Amerika öğretmen eğitiminde bu konseptin öncülerinden biri olmuş ve öğretmen okulu olan Toronto Normal Okulu'ndaki öğretmenlerin gelişimi için yardımcı müze kurulmasında rol almıştır. Müze konseptinde ilk olarak kalıntılar üzerinden sanat ve tarih öğretimi üzerine odaklanılmıştır; ancak on dokuzuncu yüzyılın sonlarına gelindiğinde artık sadece müzelerde bulunan objeler değil, dokümanlar da önem kazanmaya başlamıştır. Laboratuvar çalışması, kaynak çalışması gibi isimlerle anılan bu yaklaşım Kuzeybatı Amerika'da giderek yaygınlaşmıştır.

Yirminci yüzyılın başlarına gelindiğinde birinci elden kaynakların eğitime dahil edilmesine yönelik görüşler öğretmenler, eğitimciler ve tarihçiler arasında olumlu yankı bulmaya devam etmiştir. 1900'lerin başlarında John Dewey deneyimlerin öğrenmeye öncülük ettiğini ve soyut kavramların anlamlandırılmasını sağladığına yönelik görüşlerini bildirmiştir (Gilliland- Swetland vd., 1999). Dewey, eğitimi hayat boyu süren bir süreç olarak tanımlamış ve bilginin ancak yaparak yaşayarak ortaya çıkması gerektiğini savunmuştur. Öğrencilere bilginin dışarıdan dayatılmasını değil, bilgiyi kendilerinin üretmesi gerektiğini desteklemiştir. Ayrıca, çocukların ham maddeleri belli ölçütler doğrultusunda inceleyerek çıkarımlarda bulunabileceklerini, kendi fikirlerini ortaya koyabileceklerini de belirtmiştir (Dewey, 1986). Dewey'in dışında çocuklarda gelişim evrelerini ortaya koyan J. Piaget'in de etkisiyle beraber çocukların nasıl öğrendiği üzerine daha çok çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar eğitimcilerin geleneksel tarih öğretimini daha fazla sorgulamalarına neden olmuştur; çünkü bu yaklaşım öğrencilere deneyim ve beceri kazandırmaktan oldukça uzaktır.

Bu gelişmelerle beraber müze eğitim aktiviteleri hız kazanmıştır. Birinci elden kaynaklar ile öğrenmenin ön plana çıkmasıyla beraber müzelerde de bu konu önem kazanmaya başlamış, bazı müzelerde eğitim programlamasıyla ilgilenen perso-

neller çalıştırılmaya başlanmıştır (Gilliland- Swetland vd., 1999). Müzelerle beraber arşivlere de ilgi artmıştır. 1929'da Kanada Queen's Üniversitesi'nde görev yapan tarih profesörü Trotter öğretmenler için kamu arşivleriyle birlikte öğrenmeyi hedefleyen bir yaz okulu projesi yürütmüştür. Zaman ilerledikçe diğer üniversiteler ve farklı düzeyden okullar da arşivleri ziyaret etmeye başlamıştır (Osborne, 1986).

1970'li yıllara gelindiğinde tarihsel sorgulama yapmayı sağlayacak becerileri geliştirmenin önemini vurgulayan anlayış daha fazla güç kazanmaya başlamıştır (Dilek, 2009). Böyle bir anlayış tıpkı bir tarihçi gibi tarihi kaynaklar üzerinden çalışmayı, sorgulamalar yapmayı böylece tarihsel düşünmenin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu yıllar "Yeni Tarih" akımının başladığı döneme denk gelmektedir. Bu dönemin temelinde geleneksel tarih öğretiminin yetersiz olması yatar; çünkü 1970'lere kadar olan dönemde tarih dersi, öğrencinin pasif olduğu öğretmenin ise bilgileri doğrudan aktardığı, bilgilerin ezberlendiği, belli kalıplarda vatandaşın yetiştirilmesinin amaçlandığı, sıradan insanın arka plana atılıp, kralların padişahların ön plana çıkarıldığı, düşünme becerilerinin önemsenmediği ve çoğunlukla sevilmeyen bir derstir (Kabapınar, 2016). Osborne (1986) bu geleneksel yaklaşımı sıkıcı, analizden uzak, eski yorumları tekrarlayan, öğrencilere ve öğrencilerin içinde bulunduğu dünyaya oldukça uzak, tarihten çok propaganda içerikli, araştırma sorgulama yapmaktan ziyade öğrencilere dinleme ve dinlediğini ezberleme rolü veren bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu yüzden öğrencilere tarihi gerçekleri doğrudan vermek yerine bir tarihçinin sahip olduğu yetenekleri kazandırmanın daha önemli olduğunu savunmuştur. Böyle bir yaklaşım benimsendiği takdirde, öğrencilerin analiz ve sorgulamalar yapıp problem çözme sürecini öğrenebileceğini, böylece tarihi anlayabileceğini belirtmiştir. Aynı şekilde böyle bir yaklaşım öğrenciyi bilgiyi alan ve ezberleyen pasif konumdan çıkartıp, aktif şekilde derse dahil olan araştırma ve sorgulamalar yapan bir konuma getirecektir.

Nitekim 1972 yılına gelindiğinde İngiltere Okullar Konseyi Okul Tarih Projesi ile kanıt temelli tarih öğretimi (evidence based history teaching) yaklaşımını geliştirmiştir, eğitim öğretim programlarından ders kitaplarına kadar birçok eğitim basamağı tekrar yapılandırılmıştır. İki temel boyut üzerine kurulmuş olan bu yaklaşımın birinci boyutu eğitimdir. Bu boyut, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel özel-

liklerini taşır çünkü bu yaklaşımda öğretmen bir otorite olmaktan çıkar ve rehber rolü alır, öğrenci ise öğrenme eyleminin merkezindedir ve bilgiyi üretir. Diğer boyut ise tarih metodolojisinin öğretilmesiyle ilgilidir çünkü kanıt temelli tarih öğretimi sayesinde tarihçilerin çalışma süreci de öğrencilere sezdirilir. (Eamon, 2006; Kabapınar, 2016). Becerileri geliştirip kanıtlar üzerinden dersin işlenmesine yönelik bu anlayış giderek daha fazla yayılmaya başlamış ve birinci elden kaynaklara ilgi de aynı oranda artmıştır.

Yaşanan tüm bu gelişmelerin ve Yeni Tarih akımının etkisiyle 1970'lerin ortasında tarih kitaplarında değişimler yaşanmaya başlamıştır; ancak bu değişimler kitapları görsel açıdan daha iyi daha getirmekten öteye gidememiştir. Bu değişim sürecine yayınevleri de birinci elden dokümanların kopyalarından oluşan özel koleksiyonlar çıkararak dahil olmuşlardır; ancak bu girişimler de dokümanların çoğunlukla ders konularıyla bağlantısının olmaması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yeterince cevap vermemesi nedeniyle fazla etkili olmamıştır. Durum böyleyken ABD'de tamamen birinci elden kaynaklarla oluşturulmuş ders kitabı yazma girişimlerinde bulunulmuş, Kanada'da ise müfredatta yer alan temalarla alakalı birinci elden kaynak koleksiyonları çıkarılmıştır.

Kanada ve İngiltere'de Jackdaw serisi olarak bilinen birinci elden kaynak serileri çıkarılmaya başlanmıştır. Jackdaw sözcüğü karga türünden bir kuşun adıdır. Gördüğü farklı ve parlak renkte nesneleri yuvasına getiren bu kuştan adını alan Jackdaw serisi, tarihi bir zaman ya da olayla ilgili farklı birinci elden kaynakların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur (Vanfossen ve Shiveley, 2000). Vikingler, kadın hakları gibi pek çok farklı konuda birinci elden kaynak serileri çıkarılmıştır. Standart bir Jackdaw paketinde üzerinde çalışılan konuyla ilgili harita, fotoğraf, siyasi konuşmalar, karikatürler yer almaktadır. Bu seriler birinci elden kaynaklarla tarih öğretimi yaklaşımının bilinirliğinin artmasına katkı sağlamıştır (Osborne, 1986). Buna rağmen maliyetli olmaları ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu tüm kaynakları içermemeleri, konularla ilişkisinin tam olarak kurulmaması yüzünden çok yeterli olmamışlardır (Vanfossen ve Shiveley, 2000).

Birinci elden kaynakların derste kullanılmasına yönelik çabaların yaygınlaşması sürecinde, sadece uygun kaynaklara ulaşma konusunda değil, öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgili olmamasından kaynaklı da sorunlar yaşanmıştır. Örneğin 1972 yılında Kanadalı arşivci Hugh Taylor, 1906-1970 yılları arasındaki dönemi kapsayacak şekilde İngiliz okullarında birinci elden kaynakların kullanılma durumunu araştırmıştır. Bu okullarda "kaynak yöntemi" adı altında arşivlerde bulunan belgelerin orijinalleri ya da orijinalleri üzerinden çıkarılan kopyalar yerine, belgelerin özetlerini içeren dokümanların kullanıldığını tespit etmiştir. Taylor, öğrencilerin bulunduğu yerlerde yerel tarih kaynaklarının zengin olduğunu, el yazmaları gibi farklı birinci elden kaynakların bulunduğunu; ancak buna rağmen asıl dokümanların kullanılmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da asıl dokümanlarla çalışmak konusunda eğitimsel eksikliklerin olduğunu; ancak bu kaynaklar kullanılarak öğrenme deneyimlerinin önemli ölçüde geliştirilebileceğinden bahsetmiştir (Gilliland-Swetland vd., 1999). Amerikalı arşivci Ron Chepesiuk tarafından 1983 yılında yapılan bir diğer araştırma da benzer sonuçları göstermiştir. Chepesiuk, Büyük Britanya ve İrlanda'da öğretmenlerin arşiv kaynaklarını derslerinde kullanırken yaşadıkları sorunlar üzerine bir rapor hazırlamıştır. Bu rapora göre öğretmenler, birinci elden kaynakları derslerine nasıl dahil edeceklerini bilmeme, idari görevlerden kaynaklanan zaman kısıtlamaları, sınıfta yeni yaklaşımları denemeye yönelik isteksizlik ve arşivlerden uzaklık konularında sorun yaşamışlardır. Bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini de raporunda bildiren Chepesiuk arşivlerde doğrudan hem öğretmen hem de öğrencilerle bağlantılı çalışacak personellerin olmasını ve eğitimci kökenli çalışanlar sayesinde öğretmenler ve öğrencilerle daha iyi iletişim kurulabileceğini belirtmiştir. Bir diğer öneri ise öğretmenlerin eğitilmesi ve böylece bu öğretmenlerin eğitimde birinci elden kaynakların kullanılmasını yaygınlaştırmak amacıyla okul yönetimleri ve müfredat geliştiren mekanizmalar üzerinde etki yaratmasıdır (Gilliland-Swetland vd., 1999). Benzer öneriler Osborne (1986) tarafından da yapılmıştır. Osborne arşivlere yönelik ziyaretler yapılmasını, öğrencileri arşivden yararlanmaya yönlendirecek projeler ve arşiv tabanlı öğretim uygulamalarının geliştirilmesini, öğretmenler ve arşivciler arasında bağlantı kuracak organizasyonların kurulmasını önermiştir.

Diğer yandan literatür incelendiğinde birinci elden kaynakların eğitime dahil edilmesi konusunun uzun yıllara dayanmasına rağmen bu kaynakların derslerle bütünleştirilmesi noktasında henüz istenilen seviyeye ulaşılmadığı görülmektedir. Bir sosyal bilimci gibi eleştirel bir bakış açısıyla geçmişe dair izlerden yola çıkarak üretim gerçekleştirme diğer bir deyişle tarih yapma (Dilek, 2009), aşamasında öğrencileri bu sürece dahil eden öğretmenlerin hala azınlıkta olduğu belirtilmektedir. Bunun nedenleri arasında ise öğretmen yetiştirmedeki sorunlar, öğretmenlerin tarihsel yorumlama ve sorgulama konularını desteklemeye aşina olmamaları, tarihi sorgulamaya yeterince önem vermeyen ulusal sınavların etkisi, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun birinci elden tarihi kaynakların analizini yapma konusunda isteksiz ya da yetersiz olduklarına dair inançlar yer almaktadır (Hicks, Doolittle ve Lee, 2004). Bu durum öğrencilerin tarih ve sosyal bilgiler derslerini sevmemesine, bu derslerin sınıflarında motivasyonun düşük olmasına, dersin monoton bir şekilde işlenmesine neden olmaktadır. Sosyal bilgiler öğrencilerinin çoğu dersi dinleyip, not alıp, bölüm sonlarında ders kitabında yer alan soruları cevaplarken diğer öğrenciler sanat, müzik performansı, deney yapımı ve spor müsabakalarıyla meşgul olmaktadır. Bu durumda birçok öğrenci sosyal bilgileri eylem olarak değil bir "isim" olarak tanımlamaktadırlar (Dutt-Doner vd., 2004). Tüm bunlara rağmen dikkatli ve uygun şekilde hazırlanan eğitimlerle, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren tarihsel sorgulama sürecinin bir parçası olarak tarihi kaynaklarla eleştirel şekilde ilgilenmeye başlayabileceğine yönelik çalışmalar, bu kaynakların problem çözmeye yönelten doğası, ezberci eğitimden uzaklaştırması gibi nedenlerden dolayı birinci elden kaynaklar önemini korumaktadır (Eamon, 2006; Hicks vd., 2004). Özellikle Amerika Kongre Kütüphanesi gibi büyük kütüphanelerin de girişimleriyle, öğretmenleri ve öğrencileri birinci elden kaynak kullanmaya yönelten çalışmalar yapılmakta ve teknolojinin de gelişmesiyle beraber, bu kaynaklara erişim her geçen gün biraz daha kolaylaşmaktadır.

2.6. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARA ULAŞMANIN YOLLARI: DİJİTAL ARŞİVLER VE DİĞER YERLER

Birinci elden kaynak sayılabilecek ürünlere pek çok farklı yerden ulaşılabilmektedir ancak kaynakların çokluğu araştırmacıları bilgi yığınıyla karşı karşıya getirmektedir. Bu yüzden ilk aşamada amacın belirlenmesi gerekmektedir (Gray ve

Owens, 2003). Hangi konu üzerinde çalışıldığı, hangi amaçla hareket edildiği kaynağa ulaşılması açısından önem taşımaktadır. Diğer yandan birinci elden kaynak bulabilmek için bakılabilecek ilk yerlerden biri kişilerin kendi aile arşivleridir (Barton, 2001). Kişisel arşivler tavan arasında, bodrumlarda dahi bulunabilmektedir. Aile arşivlerinin kullanılması tarihin kişiselleştirilmesi konusunda yardımcı olabilmektedir. Bu arşivler aynı zamanda, öğrencilerin aile arşivlerinde bulunan göçmenlik belgeleri, kişisel mektuplar, eski fotoğraflar, kartpostallar, günlükler gibi pek çok farklı kaynağa erişmesine olanak sağlayabilir. Buna ek olarak ailelerden toplanılan materyalleri derslerde kullanmak okul- aile ilişkilerinin gelişmesine de katkı sağlayabilmektedir.

Aile arşivleri dışında müzeler, devlet, gazete, kilise arşivleri, ikinci el dükkanları, bit pazarları, okul kütüphaneleri, şirket kayıtları, müzayedeler, devlet kurumları, askeri arşivler, mezarlık taşları gibi pek çok farklı ortamdan birinci elden kaynaklara ulaşılabilmektedir (Gray ve Owens, 2003; Sandwell, 2008). Bunların dışında yerel tarihçilerin ve kurumların ofislerini ziyaret etmek de bir diğer kaynak bulma yöntemidir. Bu şekilde bölge ile ilgili eski kayıtlara ulaşılabilmektedir. Eski haritalar yerel kurumlardan, kütüphanelerden, tarihi topluluklardan, yerel müzelerden edinilebilir. Bir yere ait eski yeni haritaların karşılaştırılması, öğrencilerin bölgeyle ilgili zaman içindeki değişiklikleri görmesi açısından yararlı olabilmektedir. Kitap gibi yayınlanmış eserlerin içinde de birinci elden kaynakları bulmak mümkündür (Gray ve Owens, 2003). Ayrıca bölgeyle ilgili nüfus kayıtları gibi istatistiksel veriler için resmi makamlardan yararlanılabilir. Bunların dışında birinci elden kaynaklara ulaşabilmek için kullanılabilecek bir diğer ve etkili yol dijital arşivlerdir (Barton, 2005; Hicks vd., 2004).

Teknolojinin gelişip hayatın her alanına etki etmesiyle beraber sosyal bilgiler eğitimcilerinin bazıları internet teknolojileri ile sosyal bilgiler dersini buluşturmanın, sosyal bilgiler eğitiminin olumlu yönde dönüşümüne katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. NCSS, Yüksekokul ve Üniversite Öğretim Üyesi Meclisi (College and University Faculty Assembly [CUFA]) teknolojinin, sosyal bilgileri öğretme ve öğrenme noktasında güce sahip olduğunu kabul etmiştir (Hicks vd., 2004). Teknolojinin sosyal bilgiler dersine dahil edilme fikri pek çok öğretmen tarafından destek bulmuştur; ancak bu destek, basit kelime işlemcilerin, PowerPoint sunumlarının ve bilgisayar

yazılımlarının ötesine gitmemiştir. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek ve daha aktif olarak öğrenmelerini sağlayacak teknolojileri dersle bütünleştirememektedir (Dutt-Doner vd., 2004). Bu noktada dijital arşivler önem kazanmaktadır çünkü bu arşivler teknoloji ve sosyal bilgiler dersini bütünleştirebilecek bir yapıya sahiptir. Dahası, bu arşivlerde yer alan birinci elden kaynaklar aracılığıyla geleneksel sınıflarda hem öğretmen hem de öğrenciler için yeni bir eğitim fırsatı yaratılırken, kaynakları doğru şekilde kullanarak öğrencilerin sosyal bilimci gibi düşünmeleri sağlanabilmektedir (Good vd., 2009).

Dijital kütüphaneler/arşivler ve bu kütüphanelerde yer alan birinci elden kaynaklar hem öğretmen hem de öğrenciler için fiziksel olarak arşivlere erişmenin getirdiği zorlukları önleyerek kaynakların saf hallerine erişim olanağı sunmaktadır (Ata, 2011). Her ne kadar birinci elden kaynaklarla eğitim vermenin asıl etkisi öğrencilerin kaynağı görüp dokunabilmelerinde yatsa da orijinal kaynaklara ulaşmanın her zaman kolay olmadığı, bilinen bir gerçektir. Bu kaynaklar çoğunlukla değerli ve kolay zarar görebilecek yapıda olduklarından, kaynakları sınıfa getirme süreci zor olmaktadır (Eamon, 2006). Buna ek olarak arşivler çoğunlukla bireysel araştırmacılara yönelik olduğundan, öğrencilerin arşivleri ziyaret etmesi durumunda da bu ziyaretler kısıtlı olacaktır. Dijital arşivler ise bu noktada çözüm sağlamaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte birçok arşiv, sahip olduğu belgeleri dijital ortama aktarmıştır. Bu durum birinci elden kaynaklara erişim sorununun azalmasını sağlamış ve bu kaynakların eğitim aracı olarak kullanılması noktasında öğretmenlere kolaylık sağlamıştır (Doğan ve Dinç, 2007; Ensminger ve Fry, 2012; Wooden, 2008). Aynı şekilde, ücretsiz şekilde ulaşılabilen internet temelli birinci elden kaynakların ortaya çıkması, sosyal bilgilerin yeniden canlanması ve dönüşümü için de anahtar rol oynayabilme potansiyeline sahiptir (Hicks vd., 2004).

Günümüzde pek çok ülkenin ve kurumun sahip olduğu birinci elden kaynakları dijital ortama aktardığı ve aktarmaya devam ettiği görülmektedir. Amerika Ulusal Arşiv ve Kayıt Yönetimi (National Archives and Records Administration [NARA]), Kongre Kütüphanesi, Yale, Northwestern, Cornell, Missisipi Eyalet Üniversitesi, İngiliz Ulusal Arşivleri, Kanada Ulusal Arşivleri bunlardan bazılarıdır (Ata, 2011). Öte yandan birinci elden kaynakların dijital ortama aktarılma süreci hemen

gerçekleşmemiştir. 1990'lı yıllarda enstitüler kendi kurumlarına ait internet sayfaları açmaya başlamışlardır; ancak bu siteler birinci elden kaynak sunmaktan ziyade ait olduğu kuruma yönelik bilgi vermek için kullanılmıştır. Zaman içinde birinci elden kaynaklara yönelik ilk görseller sergilenmeye başlanmıştır. İlk olarak açıklamalar olmadan paylaşılan kaynaklara daha sonra açıklamalar da eklenmiştir. Örneğin Kanada Ulusal Arşivleri görsellerde birlikte görsele ait tanımlamaları da sunmaya başlamıştır. Bu şekilde açıklamalarla beraber birinci elden kaynakların sunulması, sanal sergilerin yapılmasını ve sanal ortamda bilgi birikimin artmasını sağlamıştır (Eamon, 2006). Artan bu bilgi birikimiyle beraber birinci elden kaynaklara ulaşmak kolaylaşmıştır. Bunun yanı sıra pek çok kurum birinci elden kaynakların kullanımını destekleyen program ve uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu noktada Amerika ve İngiltere ön plana çıkmaktadır. Özellikle Amerika Kongre Kütüphanesi ve bu kütüphaneye bağlı olarak sunular servisler, birinci elden kaynakların eğitimde kullanımı konusunda büyük destek vermektedir.

2.6.1. Amerika Kongre Kütüphanesi

Yasama organı üyelerinin araştırma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1800 yılında başkent Washington DC.'de kurulmuştur. Daha sonraki yıllarda eğitim ve akademik amaçlara da hizmet etmeye başlamıştır (Ata, 2011). Kütüphane 1814, 1851 yıllarında yaşanan yangınlara rağmen büyümeye devam etmiştir. Günümüzde 167 milyonun üzerinde esere sahip olması bakımının dünyanın önde gelen kütüphanelerindendir. Bu eserler arasında üç milyonun üzerinde sesli materyal, yetmiş iki milyon el yazması, beş milyonu aşkın harita, on yedi milyon mikrofilm, iki milyona yakın hareketli resim, on beş milyonun üzerinde görsel (fotoğraf, çizim, poster v.b.) yer almaktadır (LOC, 2018). Her geçen yıl büyümeye devam eden kütüphane, sadece 2017 yılı içinde iki milyonun üzerinde eseri koleksiyonlarına eklemiştir. Geniş bir kullanıcı yelpazesine sahip olan kütüphane, film gösterimleri, konserler, edebiyat buluşmaları gibi etkinliklere ev sahipliği yapmaktadır. Kütüphane bünyesinde yer alan eski filmler, sinema günleriyle halka sunulmaktadır. Ayrıca kütüphane koleksiyonunda yer alan birinci elden kaynaklarla ilgili yayınlar yapılmakta, araştırmacılara burslar verilmekte, yaz okulları düzenlenmektedir (LOC, 2018). Bu şekilde insanların kütüphane arşivindeki kaynakları kullanmaları özendirilmektedir.

Amerika Kongre Kütüphanesi, sahip olduğu birinci elden kaynakları internet ortamına aktarma konusunda da öncü kurumlardan biri olmuştur. 1993 yılı itibariyle dijital ortamda hizmet vermeye başlamıştır. İlk olarak katalog şeklinde kullanılan Kongre Kütüphanesi'nin internet sitesi, 1995 yılından sonra kütüphane arşivinde bulunan birinci elden kaynakların halka sunulması için kullanılmaya başlanmıştır (Alphan Şentuna, 2014). Dijitalleşme yolunda önemli adımlar atan LOC, 1995 yılında kütüphanelerin dijitalleşmesini desteklemek için ülkedeki diğer arşivlerle iş birliği kurarak Dijital Kütüphane Federasyonu'nu kurmuştur. Böylece birinci elden kaynakların internet ortamına yüklenmesi konusunda ülkenin diğer arşivleri de çalışmalar yapmaya başlamıştır.

Sadece 2017 yılında 74 milyonun üzerinde ziyaret edilen Kongre Kütüphanesi'nin internet sitesine, aynı yıl 31 yeni koleksiyon yüklenmiştir (LOC, 2018). Bu koleksiyonlarda Amerika tarihinin yanı sıra dünya tarihi ile de ilgili pek çok birinci elden kaynak yer almaktadır (https://www.loc.gov/collections/). Zaman, mekân, kaynak formatı gibi farklı seçeneklere sahip gelişmiş filtre sistemi olan internet sitesinde, ikinci Abdülhamit'e ait iki koleksiyon da yer almaktadır (https://www.loc.gov/collections/abdul-hamid-ii/about-this-collection/). Ayrıca özellikle gazete ve fotoğraf formatındaki kaynaklarda Türkiye tarihiyle ilgili de bilgiler bulmak mümkündür.

Diğer yandan kütüphane birinci elden kaynakları sadece internet ortamına yüklemekle kalmamış, eğitim sürecine dahil edilmeleri için de çeşitli girişimlerde bulunmuştur (Dutt-Doner vd., 2004). Kütüphane öğretmenler için farklı programlar açarak, kütüphane bünyesinde yer alan eğitim destek takımı ile öğretmenleri bir araya getirmektedir. Bunun amacı ise arşivde yer alan dijital ortama aktarılmış birinci elden kaynakların, derslerde kullanılmasını desteklemektir. Bununla birlikte öğretmenler de kütüphaneyle iş birliği içinde kendi okullarında uygulanmak üzere proje geliştirmektedirler. 2017 yılında ilk kez anaokulu öğretmenleri de bu sürece dahil edilmiştir (LOC, 2018). Kütüphanenin Eğitim destek ekibi, ülke genelinde anaokulundan lise eğitimcilerine kadar yüksek kalitede profesyonel gelişim programları ve çevrimiçi sınıf materyalleri sunmaktadır. Geliştirilen içeriklerle beraber öğretmenlerin derslerinde birinci elden kaynakları etkili bir şekilde kullanmasına yardım edil-

mektedir (Dutt-Doner vd., 2004). Kütüphanenin internet sitesinde bulunan öğretmenler sayfası tamamen eğitime ayrılmıştır. Bu sayfada müfredata uygun olarak geliştirilmiş ders planları ve materyaller yer almaktadır. Dil, teknoloji ve sosyal bilgiler dersleriyle ilgili kısaca K-12 olarak adlandırılan anasınıfından liseye kadar her seviye için özel olarak hazırlanmış birinci elden kaynak setleri, ders planları, sunumlar ve konuyla bağlantılı diğer koleksiyonlar yer almaktadır. Eyaletlere göre geliştirilmiş farklı ders planları da öğretmenler sayfasında bulunmaktadır. Ders planlarında kaynakların nasıl kullanılacağı belirtilmekle beraber kaynaklar için analiz kağıtları da sunulmuştur. 2017 yılı içinde öğretmenler sayfası beş milyon kez görüntülenmiştir. Ayrıca öğretmenler için beş hafta süren yaz programları hazırlanmaktadır. Bu programlara ders öğretmenleri, okul yöneticileri, müfredat geliştiriciler gibi eğitimin farklı yönlerini temsil eden kişiler katılmaktadır. Bu programlara sadece Amerika değil, farklı ülkelerden de eğitimciler katılmaktadır. Ayrıca çevrimiçi eğitim konferansları da düzenlenerek birinci elden kaynakların eğitimde kullanılması üzerine tartışmalar yapılmaktadır. Bu konferanslara da dünyanın farklı yerlerinden birçok kişi katılmaktadır (LOC, 2018). Bunların dışında kütüphane eğitim destek grubu altı yıldan beri çevrimiçi ortamda öğretmen gelişimi için iş birliği içinde olduğu PBS-Teacherline kurumu ile 45 saatten oluşan Kongre Kütüphanesi'nin Kaynaklarıyla Öğretmek isimli çevrimiçi kurs vermektedir. Bunlara ek olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için kütüphanenin birinci elden kaynaklarından oluşan e-kitaplar da yayınlamaktadır. Ücretsiz olan bu kaynaklar 2017 yılı içinde 102 binden fazla indirilmiştir. Sosyal medya üzerinden de insanlara ulaşan kütüphane Ulusal Tarih Günü'ne özel birinci elden kaynak seti yayımlamıştır (LOC, 2018).

Eğitimciler ve kütüphanecilerin çabalarıyla kapsamlı ve kullanılabilir bir eğitim aracı olma yolunda sürekli büyümekte olan kütüphane dijital birinci elden kaynakların eğitim için kullanımını desteklemek adına internet tabanlı öğretim araçları ve projeleri de geliştirmektedir (Dutt-Doner vd., 2004; Gilliland- Swetland vd., 1999). Bu proje ve öğretim araçları içinde ön plana çıkanlar Amerikan Hafızası Projesi (American Memory), Dünya Dijital Kütüphanesi (World Digital Library), Birinci Elden Kaynaklarla Öğretmek Programı (Teaching with Primary Sources [TPS]) ve bu programa bağlı olarak geliştirilen KidCitizen projesidir.

a) Amerikan Hafızası Projesi

Amerikan Hafızası (American Memory) Tarihsel Koleksiyonları Kongre Kütüphanesi'nin Ulusal Dijital Kütüphane Programı'nın en büyük parçasıdır (https://memory.loc.gov/ammem/browse/updatedList.html). Bu proje kapsamında Amerika kültürüyle ilgili fotoğraf, ses kaydı, gazete, el yazması, karikatür, film gibi farklı formatlardan oluşan milyonlarca birinci elden kaynak internet ortamına aktarılmıştır (Alphan Şentuna, 2014; Doğan ve Dinç, 2007; Dutt-Doner vd., 2004; Good vd., 2009; Gray ve Owens, 2003). Bu verilerin tarihi 14. yüzyıla kadar gitmektedir. Bu proje ilk kez 1990'da başlamıştır. Pilot proje olarak 1994'e kadar sürmüştür (Ata, 2011). Proje kapsamında, okullara kütüphanedeki birinci elden kaynakları içeren kayıtlar gönderilmiş ve eğitimcilerden olumlu geri dönütler alınmıştır. 1995'te ise, Amerikan Hafızası Projesi adıyla halka duyurulan bu proje resmen başlamıştır. Proje hem özel sektör hem de devlet tarafından finanse edilmiştir. Bağış organizasyonları ve vakıflar aracılığıyla projeye mali destek sağlanmıştır (Alphan Şentuna, 2014).

Amerikan Hafızası projesinde, özellikle ortaokul ve lise eğitim düzeyine yönelik birinci elden kaynaklar yer almaktadır (Gilliland- Swetland vd., 1999). Bu kaynaklara ücretsiz şekilde erişim sağlanmaktadır (Doğan ve Dinç, 2007). Yüz kırkın üzerinde koleksiyonun yer aldığı bu projede, günlük Amerikan hayatına, Amerikan müziğine, göçmen belgelerine, kölelikle ilgili belgelere, kadın haklarıyla ilgili gelişmelere, portrelere rastlamak, telefonun mucidi Alexander Graham Bell'in aile belgelerinden Amerika İç Savaşı'na kadar birçok farklı kaynağı görmek mümkündür (Ata, 2011).

Diğer yandan Amerikan Hafızası projesinin sosyal bilgiler dersi üzerinde olumlu etkileri olmuştur; çünkü birinci elden kaynaklarla ilgili en büyük sorun olan kaynağa ulaşmak ve bu kaynakları müfredat konularıyla bağdaştırmak meselesine çözüm getirilmiştir. Amerikan Hafızası Üye Programı ile kütüphane çalışanları ve öğretmenler bir araya getirilmiş; arşivde bulunan koleksiyonlarla çalışmış ve bunların derste kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların sonunda birçok ders planı, etkinlik ve değerlendirme ölçütleri hazırlanmıştır (Alphan Şentuna, 2014; Ensminger ve Fry, 2012; Gilliland- Swetland vd., 1999). 1997-2001 yılları ara-

sında da birinci elden kaynakların kullanılmasıyla ilgili hizmet içi eğitimler verilmiştir (Alphan Şentuna, 2014; Ata, 2011). Bu şekilde kaynakların derslerde eleştirel düşünme becerisi, yazma becerisi gibi farklı becerileri destekleyecek şekilde nasıl kullanılabileceği de öğretmenlere gösterilmiştir. Dolayısıyla bu kaynakların sosyal bilgiler derslerinde tarihçilerin kanıtlara yaklaştığı gibi kullanılmasına ve öğrencilerin bir sosyal bilimci gibi kaynakları incelemesine yardımcı olmuştur (Ata, 2011).

Amerikan Hafızası projesi diğer projeleri de etkilemiştir. 2003 yılında Denver Eyaleti Metropoliten Koleji, Amerikan Hafızası internet sayfasında yer alan birinci elden kaynakların öğretmenler tarafından derslerde nasıl kullanılabileceğine dair bir proje başlatmıştır. Amerikan Zihninin Serüveni- Colorado (An adventure of the American Mind- Colorado) isimli projenin dört yıl sürmesi planlanmıştır. Bu proje kapsamında eğitimcilere derslerinde video, ses gibi kaynakları nasıl kullanacaklarını göstermek için örnek ders planları da hazırlanmıştır (Ensminger ve Fry, 2012; ONeill-Jones, 2004). Amerikan Hafızası projesinin etkilediği bir diğer proje ise Dünya Dijital Kütüphanesi Projesi'dir.

b) Dünya Dijital Kütüphanesi

Amerikan Hafızası Projesi'nden yola çıkılarak 2009'da Dünya Dijital Kütüphanesi projesi başlatılmıştır (Ata, 2011). Dünya Dijital Kütüphanesi (The World Digital Library [WDL]) farklı kültürlere ait, tarihi önemi olan eserlerin sergilendiği çevrimiçi ortamdır (https://www.wdl.org/en/). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) desteği ve Kongre Kütüphanesi'nin girişimleri sonucunda ortaya çıkmıştır.

WDL sitesine 60 ülkeden toplamda 146 kütüphane, müze ve arşiv içerik desteği sağlamıştır (LOC, 2018). Sitede milattan önce 8000 ile milattan sonra 2000 yılları arasındaki döneme dair 193 ülke ile ilgili on dokuz binin üzerinde eser yer almaktadır. Bu ülkeler arasında Türkiye'de bulunmaktadır. 2019 Şubat ayı itibariyle Türkiye başlığı altında 225 öge görüntülenebilmektedir. Ayrıca sitede dünya tarihi, Birinci Dünya Savaşı, Birleşik Devletler tarihi gibi temaların, interaktif haritalar, el yazması eserler, fotoğraflar, kartpostallar, haritalar, afişler, karikatürler yer almakta-

dır. Eserlere ilişkin açıklamalarda eserin içeriği, oluşturulduğu yer, oluşturulduğu yerin haritadaki konumu, hangi konularla ilişkilendirilebileceği gibi bilgiler de yer almaktadır. Tamamen ücretsiz olan sitede yer alan birinci elden kaynaklar ile eserlere yönelik açıklamaları ses kaydı olarak da bilgisayarlara indirmek mümkündür. Diğer yandan WDL partnerleri incelendiğinde dünyanın pek çok yerinden üniversite ve kütüphanelerin iş birliği yapmasına rağmen Türkiye'den herhangi bir kurumun yer almaması dikkat çekmektedir.

c)TPS / Birinci Elden Kaynaklarla Öğretme Programı

Kongre Kütüphanesi 2016 yılından beri *Birinci Elden Kaynaklarla Öğretmek* isimli ayrı bir program daha yürütmektedir. Bu program K-12 öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerini birinci elden kaynaklar üzerinden geliştirmek, bu kaynakların kullanımına yönelik yöntem ve materyalleri paylaşmak amacıyla eğitimcileri bir araya getiren bir programdır. Program kapsamında 2017 yılı boyunca 15 binden fazla öğretmene hizmet verilmiştir (LOC, 2018). Kongre Kütüphanesi, TPS programı altında ödenekler çıkarmaktadır. Bu şekilde okullara, üniversitelere, kültür konusunda çalışmalar yapan enstitülere, kütüphane sistemlerine ve diğer eğitim organizasyonlarına birinci elden kaynaklarla eğitimi yaygınlaştırmaları adına finansal destek sunulmaktadır. 2017 yılı TPS programı değerlendirmesi için yapılan çalışmada, bu program tarafından düzenlenen birinci elden kaynakları kullanma kurslarına katılan öğretmenlerin %83'ünün derslerinde birinci elden kaynak kullanımını arttırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin %87'sinin katıldıkları programlar sonrası meslektaşlarına Kongre Kütüphanesi'nde yer alan kaynaklardan bahsettikleri belirtilmiştir.

TPS programının yürütülmesi konusunda Amerika'nın farklı bölgelerinde yer alan Denver Metropolitan Eyalet Üniversitesi, Illinois Eyalet Üniversitesi, Waynesburg Üniversitesi ile anlaşmalar yapılmıştır. Ayrıca TPS programına üye olan kişiler tarafından 2008-2016 yılları arasında 15 sayıdan oluşan bir dergi de çıkarılmıştır. Bu dergide coğrafya, Amerikan İç Savaşı, güzel sanatlar gibi konuların öğretilmesinde birinci elden kaynakların kullanımı, bu kaynakların farklı düşünme becerilerini nasıl

geliştirebileceğine yönelik yaklaşımlar, ders planları, etkinlikler yer almaktadır. Bu dergiye çevrimiçi olarak erişim sağlamak mümkündür.

TPS programının tamamen birinci elden kaynak kullanmaya yönelik hazırlanmış TPS Teachers Network isimli ayrı bir internet sitesi de bulunmaktadır (https://tpsteachersnetwork.org/). Ücretsiz üye olunan bu sitede sadece Amerika değil dünyanın farklı yerlerinden eğitimciler de bulunmakta, birinci elden kaynak ve etkinlik paylaşımı yapılmaktadır.

TPS programı kapsamında başka projeler de geliştirilmiştir. Kongre Kütüphanesi'nin sağladığı finansal destekle oluşturulmuş KidCitizen projesi bunlardan biridir. Bu proje kapsamında anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan eğitim seviyesindeki öğrenciler için bir internet sitesi kurulmuştur. Bu sitede öğrencilerin birinci elden kaynaklarla tasarlanmış oyunlar aracılığıyla vatandaşlık konularını, kongrenin işleyişini öğrenmeleri hedeflenmiştir. Sitenin oluşturulma sürecinde tarihçiler, çocuk gelişim uzmanları, oyun geliştiriciler ve eğitimcilerden oluşan bir araştırma takımı rol almıştır. Tüm bu kişiler birlikte çalışarak sitenin içeriğini oluşturmuşlardır.

KidCitizen sitesinde ilgili konuları öğretmek için "episode" olarak adlandırılan bölümler oluşturulmuştur. Her bölüm yaklaşık 10-20 dakikada tamamlanmaktadır ve her bölümde farklı bir konu öğretilmektedir. "Birinci elden kaynaklar nelerdir?" isimli ilk bölümde öğrencilere birinci elden kaynakların ne olduğu yine birinci elden kaynaklar üzerinden öğretilmektedir (Berson, Berson ve Snow, 2017). Ella ismindeki bilgisayarda tasarlanmış küçük bir kız çocuğu üzerinden bölümler işlenmektedir. Ella kullanıcılarla konuşup onları yönlendirip görevler vererek konuyu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin ikinci bölümde öğrencilere topluma hizmet eden insanların zaman içinde nasıl değişimler yaşadığı öğretilmek istenmiştir. Bu bölümde 1899 yılında bir okulun önünde bekleyen öğrencilere at arabasıyla buz getiren bir adamın resmi yer almaktadır. Buzdolabının icadından önce insanların yiyecek-içeceklerini soğuk tutabilmek için buz taşıyıcılara ihtiyaçları olduğu, bunun ne şekilde yapıldığı fotoğraf üzerinden adım adım anlatılmaktadır. Bu resim parça parça öğrencilere gösterilmekte, her parça ile ilgili sorular yöneltilmektedir. Kullanıcı yanlış cevap verdiği takdirde Ella ipucu vererek yardım etmektedir. Öğrenciler, Ella'nın sorduğu sorulara,

fotoğraftaki nesneleri yaklaştırıp uzaklaştırarak kanıtları toplayarak cevap vermektedir. Bu kanıtlar yine sitede yer alan öğrencilerin sanal günlüğüne otomatik olarak kaydedilmektedir. İlerleyen aşamalarda Ella, öğrencileri günlüklerini kontrol edip kanıtları değerlendirmeye yönlendirmektedir. Örneğin fotoğrafta öğrencilerin yanında yer alan yetişkin kadının kim olabileceği sorusu öğrencilere yöneltildikten sonra öğrencinin karşısına "anne, öğretmen, sürücü" şeklinde seçenekler sunulmaktadır. Öğrenci seçimini yaptıktan sonra öğrenciye hangi kanıta dayanarak bu seçimde bulunduğu sorulmaktadır. Sitede öğrencileri bu şekilde yönlendirip, Kongre Kütüphanesi'nin farklı birinci elden kaynakları üzerinden konuları öğrenmeye yönelten on interaktif video bulunmaktadır. Videoların kullanımıyla ilgili öğretmenler için çevrimiçi rehber kitaplar da geliştirilmiştir. Bu e-kitaplarda dersin nasıl işleneceği, hangi soruların sorulacağı, ders planının nasıl düzenlenebileceği açıklanmış ve çeşitli öneriler verilmiştir. Ayrıca aynı konuyu öğretmek için kullanılabilecek diğer birinci elden kaynaklardan da örneklere yer verilmiştir.

Sitede mevcut videoların dışında öğretmenler için ayrı bir bölüm daha oluşturulmuştur. Bu bölümde öğretmenler kendi kaynaklarıyla kendi etkinliklerini oluşturabilmektedir; ancak bazı işlemler için ücret ödemek gerekebilmektedir. Ayrıca Kid-Citizen uygulamasını hem bilgisayardan hem de tabletlerden indirmek/kullanmak mümkündür.

Tüm bunların dışında Amerika Kongre Kütüphanesi tarafından geliştirilen Gazi Tarihi Projesi (Veteran History Project), Amerikan Halk Yaşamı Merkezi (American Folklife Center), Amerika'nın Kütüphanesi'nden Amerika'nın Hikayesi (America's Story from America's Library) çalışmaları da birinci elden kaynakların sunulduğu diğer sitelerdir. 2000 yılında başlamış olan Gazi Tarihi Projesi'nde dünya savaşları, Vietnam, Kore, Körfez, Afganistan, Irak savaşlarına dair birinci elden kaynaklar yer almaktadır. Sitede oldukça gelişmiş bir filtreleme sistemi bulunmaktadır. Kullanıcılar hangi savaşa dair kaynak bulmak istediklerini, kaynağın cinsiyetini, aranan kaynak asker ise ordunun hangi bölümünde çalıştığını, sivil kaynakları, savaş esirlerini, dokümanın türünü seçebilmektedir. Sitede İkinci Dünya Savaşı'nda Kızıl Haç'ta görev almış bir hemşirenin ses kaydından, İkinci Dünya Savaşı'nda esir düşen askerlerin mektuplarına kadar pek çok farklı kaynak bulmak mümkündür. Ayrıca site

dışarıdan yapılacak belge bağışlarını da kabul ederek koleksiyonunu güçlendirmektedir.

Amerikan Halk Yaşamı Merkezi sitesinde ise Amerikan kültürü ile ilgili Kongre Kütüphanesi'nin arşivlerinde yer alan kaynaklar bir araya getirilmiştir. Günlük hayatın farklı yönlerine ilişkin birinci elden kaynak koleksiyonları oluşturulmuştur. Amerika'nın Kütüphanesi'nden Amerika'nın Hikayesi sitesi ise yine birinci elden kaynaklar üzerinden tarihi konuların öğretildiği, ses kaydı, fotoğraf gibi farklı kaynakların oyunlarla bütünleştirildiği bir internet sitedir.

2.6.2. ABD Ulusal Arşiv Sitesi

Amerika Birleşik Devletleri'nin resmi arşividir (https://www.archives.gov/). Milyonlarca birinci elden kaynağa sahip olan NARA bu arşivleri dijital ortama aktarmaktadır. 2017 yılı itibariyle 36.5 milyon sayfa dijital ortama aktarılıp halka sunulmuştur. 2021 yılına gelindiğinde arşivin %82'sinin halkın kullanımına sunulması planlanmaktadır (NARA, 2019). Site gaziler, öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar, kongre üyeleri, şecere uzmanları gibi farklı kitlelerden insanlara hitap etmektedir (Doğan ve Dinç, 2007). Sitede Amerika'nın kuruluşuna ilişkin dokümanların dijital kopyaları, diğer ses ve video kayıtları, haritalar, fotoğraflar yer almaktadır (Potter, 2003b).

Sitede eğitimciler için de ayrı bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde birinci elden kaynaklarla çalışma, kongre kayıtlarıyla öğretmek, DocsTeach projesi, profesyonel gelişim, vatandaşlık eğitimi, uzaktan öğrenme programları, öğrenci ziyaretleri, Ulusal Tarih Günü kayıtları, etkinlik programı, başkanlık kütüphane programları ve günün belgesi şeklinde bölümler yer almaktadır.

Birinci elden kaynaklarla çalışma bölümünde, kaynaklarla nasıl çalışılacağı adım adım anlatılmıştır. Ayrıca fotoğraf, yazılı belge, obje, poster, harita, karikatür, video, ses kaydı gibi farklı formattan kaynaklara ait analiz kağıtlarına da yer verilmiştir. Bu kağıtlar İngilizce öğrenmeye yeni başlayanlar, küçük yaş grubundaki öğrenciler ve ortaokul öğrencileri için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Arşivin eğitim uzmanları tarafından hazırlanan bu kağıtlarını ücretsiz şekilde indirmek mümkündür (Do-

ğan ve Dinç, 2007). Kongre kayıtları ile öğrenmek bölümünde kongre belgeleri üzerinden oluşturulmuş ders planları, e-kitaplar, etkinlikler, siyasi karikatürler ve sanal sergiler bulunmaktadır. Ders planları hükümetin temel prensipleri, Kongre'nin tarihi ve Kongre nasıl çalıştığı üzerine oluşturulmuştur.

DocsTeach sitesi Amerikan Ulusal Arşivleri kurumunun öncülüğünde kurulmuştur. Sitenin amacı ulusal arşivler bünyesinde yer alan belgeleri öğrencilerin kullanımına sunmaktadır. Sitede belgeler, etkinlikler, etkinlik araçları, yaygın konular ve kaynaklar başlıkları yer alır. Belgeler başlığı altında İkinci Dünya Savaşı, Amerikan İç Savaşı, modern Amerika gibi farklı konulardan seçilmiş birinci elden kaynaklar yer almaktadır. Etkinlikler kısmında arşivde yer alan kaynaklarla oluşturulmuş sınıf etkinlikleri yer alır. Bu etkinlikler sınıfta yapılacağı gibi bilgisayar üzerinden de yapılabilmektedir. Etkinliklerin hangi tarihi dönemi kapsadığı, hangi sınıf düzeyine uygun olduğu, hangi düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu gibi bilgilere de yer verilmiştir. Her etkinlik için adım adım neler yapılacağı açıklanmıştır. Sitede bulunan etkinlik araçları kısmı farklı yöntemlerle belgelerin incelenebilmesi için araçlar sunar. Bu araçlar içinde belgenin belli yerlerini öne çıkarıp diğer yerlerini karanlıkta bırakmak, iki ayrı belgeyi aynı anda karşılaştırmak gibi farklı yöntemler yer alır. Ayrıca tüm etkinlik araçlarının nasıl kullanılacağı da aşama aşama anlatılmıştır. Her etkinlik aracı için örnek etkinlikler geliştirilmiştir. Eğitimciler siteye ücretsiz üye olup, kendi birinci elden kaynaklarını yükleyip, etkinlik araçlarından istediklerini kullanıp, sorularını kendilerinin belirleyebileceği etkinlikler oluşturabilmektedirler (Potter ve Greenhut, 2010). Yaygın konular kısmında kadın hakları, Vietnam Savaşı, Ulusal Tarih Günü, İç Savaş gibi Amerikan müfredatlarında ön plana çıkan konulara dair birinci elden kaynaklara yer verilmiştir. Kaynaklar kısmında ise sunum materyalleri, Ipad uygulamaları, etkinlik hazırlama rehberi gibi başlıklar yer alır. Sitede Şubat 2019 itibariyle on altı binin üzerinde kullanıcı, bine yakın etkinlik ve on binin üzerinde birinci elden kaynak yer almaktadır.

Tüm bunların dışında Amerikan Ulusal arşivleri hem öğretmen hem de öğrenciler için birinci elden kaynaklarla nasıl çalışılabileceğine dair eğitim programları da düzenlemektedir. Bu programlardan bazıları internet üzerinden de yapılmaktadır. Programlar ilkokul, ortaokul ve liseler için ayrı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca sitede

diğer başkanlık kütüphanelerinin internet sitelerinin de kullanılması için bilgiler verilmiştir.

Kongre Kütüphanesi ve Ulusal Arşivler 'in dışında ABD'de pek çok müze ve üniversite de birinci elden kaynakları internet ortamına yüklemiştir ve bu konuyla ilgili projeler başlatmıştır. Örneğin Birleşik Devletler Soykırım Anıt Müzesi bunlardan biridir. İkinci Dünya Savaşı'nda yaşanan Yahudi Soykırımı ile ilgili pek çok belge müzenin internet sitesine yüklenmiştir. Bu belgeler içinde Nazi kamplarının krokileri, Yahudilere ait kimlik kartları, soykırımdan kurtulmak için düzenlenen sahte belgeler, mektuplar, resmî belgeler yer almaktadır. Ayrıca sitede Türkçe dil seçeneği de mevcuttur.

Virginia Üniversitesi'ne bağlı Virginia Dijital Tarih Merkezi (Virginia Center for Digital History) birinci elden kaynaklarla ilgili projeler yürüten bir başka kurumdur. Kurumun amacı yüksek kalitede, güvenilir tarihi kaynakları internet ortamına aktarıp öğretmenler, öğrenciler, kütüphaneler ve toplum için faydalı olmaktır (Mason, Berson, Diem, Hicks, Lee ve Dralle, 2000). İçinde pek çok birinci elden kaynak yer alan sitesi sayesinde öğrencilerin araştırma yapmaları ve geçmişe ait ham materyaller üzerinden yorumda bulunmaları teşvik edilmektedir. Bu merkez tarafından pek çok proje geliştirilmiştir. "Gölge Vadisi Projesi: Amerikan İç Savaşı'nda İki Topluluk" bu projelerden biridir. Dijital ortamda sergilenen bu projede İç Savaş öncesi ve savaş devam ederken Amerika'nın kuzey ve güneyinde yaşayan iki farklı topluluğa dair kayıtlar yer almaktadır. Gazete, mektup, günlük, fotoğraf, mahkeme kayıtları, askeri kayıtlar içeren arşiv sayesinde savaşı deneyimlemiş olan kadınlar, göçmenler, askerler, siyasetçiler, siyahiler ve çiftçilerin gözünden görmek mümkündür. Aynı zamanda bu projede kölelik, reform hareketleri, kadın hakları, siyasi kültür, ekonomik gelişme gibi farklı temalara uygun birinci elden kaynakları bulmak da mümkündür (Mason vd., 2000).

2.6.3. İngiliz Ulusal Arşivleri

İngiliz Ulusal Arşivleri sahip olduğu arşivin büyük bir bölümünü tasnif edip dijital ortama aktarmıştır. Geniş bir filtreleme sistemi bulunan İngiliz Ulusal Arşivleri sitesinde ülke genelinde yer alan iki bin beş yüz arşive ait kaynaklar da bulunmak-

tadır. Sitede eğitim için ayrı bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde Soğuk Savaş dönemi, Orta Çağ, İkinci Dünya Savaşı, Sanayi Devrimi, gaziler gibi farklı temalarla ilgili birinci elden kaynaklar sunulmuştur.

Eğitim bölümü öğretmenler ve öğrenciler için ayrı alt bölümlere sahiptir. Öğretmenler için olan bölümde kaynakların nasıl kullanılacağına dair atölye çalışmalarının tanıtımı yapılmaktadır (Doğan ve Dinç, 2007). Video konferanslarla ilgili bilgi verilmekte, bunun yanı sıra ders planları da bulunmaktadır. Ders planları her sınıf seviyesine ve tarihi döneme göre ayrı ayrı oluşturulmuştur. Ders planlarında arşivde yer alan kaynaklar kullanılarak oluşturulmuş etkinlikler yer alır. Dersin nasıl işleneceği, hangi soruların sorulabileceği belirtilmiştir. Ders planlarını pdf formatında indirmek mümkündür. Öğrenciler için olan bölüme ise birinci elden kaynakların nasıl kullanılacağına dair detaylı bilgiler yer almaktadır. Buna ek olarak çoğunlukla arşivlerde yer alan kaynaklar üzerinden tasarlanmış bilgisayar oyunları, arşivde çalışma günleri gibi bilgiler de bulunmaktadır.

2.6.4. Türkiye'de Dijital Arşivlerin Durumu

Türkiye'de dijital arşivler gelişme aşamasındadır. Bazı devlet kurumları ve üniversitelerin, arşivlerini dijital ortama aktardıkları görülmektedir. Bunlardan biri de Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'dür. Kurum çevrimiçi sergiler düzenlemekte ve bu sergilerde Türkiye'nin farklı şehirlerine ait belgeler yayınlamaktadır (Açıkalın, 2017). Sergilerin dışında 1915 olayları, Osmanlı Belgelerinde Filistin isimli iki koleksiyona ait belgeler de kurumun sitesinde erişime açılmıştır. Bunlara ek olarak Cumhuriyet Dönemi ve Osmanlı Dönemi'ne ait belgelerin bir kısmı da dijital ortamda sergilenmektedir. 95 milyon Osmanlı arşivi, 30 milyonun üzerinde veri içeren Cumhuriyet Dönemi arşivine sahip Devlet Arşivi Genel Müdürlüğü dijitalleştirme çalışmalarına 2001 yılı itibariyle başlamıştır. 2017 yılında 7 milyon evrak dijital ortama yüklenmiştir. 2018 yılı itibariyle 40 milyon veri internet ortamına aktarılmış durumdadır. Bunların dışında kurum Osmanlı Hafızası isimli bir proje yönetmektedir. Bu projenin amacı Osmanlı Devleti'nin kuruluştan yıkılışına kadar olan dönemde üretilen evrakları tek bir çatı altında toplamaktır. Bu amaçla Topkapı Sarayı'nda bulunan iki yüz binin üzerinde belgenin Başbakanlık Osmanlı Arşivi Külliyesi'ne ta-

şınması planlanmaktadır; ancak bu belgelerin dijital ortama aktarılmasıyla ilgili henüz bir çalışmadan bahsedilmemektedir. Diğer yandan kurumun internet sitesi incelendiğinde eğitim adına herhangi bir bölümün olmadığı görülmektedir.

Bir diğer arşiv olan Türkiye Büyük Millet Meclisi Kütüphanesi de birinci elden kaynakları internet ortamına aktarmaya başlamıştır. Atatürk'ün meclis konuşmaları, İstiklal Mahkemeleri belgeleri, Hatay Devleti Belgeleri başlığında birinci elden kaynakların bulunduğu sitede belgelere ilişkin açıklamalar özet olarak yapılmıştır. Detaylı bilgiye ve belgelerin günümüz Türkçesine çevrilmiş hallerine yer verilmemiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi Milli Saraylar Kütüphanesi'ne bakıldığında da benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Sitede birçok fotoğraf albüme yer almasına rağmen bu albümlerin ne zaman oluşturulduğu, albüm içindeki resimlere yönelik açıklamalar gibi bilgilerin yeterli olmadığı görülmektedir. Yine bu sitede de eğitime yönelik herhangi bir başlık bulunmamaktadır.

Milli Kütüphane ise dijital ortama yüklemiş olduğu eserleri 3 başlık altında toplamıştır. Bunlar el yazması eserler, süreli yayınlar ve kitap dışı materyallerdir. 27 bini üzerinde el yazması eser internet ortamına yüklenmiştir. Kitap dışı materyallerde yirmi bine yakın afiş sergilenmektedir. Bunların çoğu güzel sanatlarla ilgilidir; ancak dijital ortama yüklenmiş Osmanlıca eserlerin günümüz Türkçesine çevrilmiş metinleri olmamakla beraber, kaynağı görüntülenmek istenildiğinde Milli Kütüphane amblemi sebebiyle sorunlar yaşanmaktadır.

İstanbul Büyük Şehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Dijital Arşivleri birinci elden kaynak konusunda ön plana çıkar bir diğer kurumdur. Elli bine yakın koleksiyona sahip arşivde el yazması, fotoğraf albümleri, atlas-harita, takvim, salname, kartpostal, gazete gibi kaynaklar yer almaktadır. Yaklaşık bir milyon sayfa dijital ortama aktarılmıştır ancak çoğu belgeye ilişkin herhangi bir açıklama yer almamaktadır. Osmanlıca belgelerin büyük bir çoğunluğu günümüz Türkçesine çevrilmemiştir. Ayrıca sitede eğitim-öğretim adına herhangi bir bölüm de bulunmamaktadır.

Üniversitelerin dijital arşivleri kontrol edildiğinde Koç, Şehir ve Boğaziçi üniversitelerinin birinci elden kaynaklarla ilgili çalışmalar yaptığı görülmektedir. Koç Üniversitesi Suna Kıraç Kütüphanesi'nin internet sitesinde Ankara Fotoğraf,

Kartpostal ve Gravür Koleksiyonu, Ankara Belgeleri Koleksiyonu, Ulla Johansen Anadolu Etnoloji Koleksiyonu, el yazması koleksiyonu, gibi farklı başlıklar altında birinci elden kaynaklar sergilenmektedir. Bu kaynaklar içinde şirket kayıtlarından, fotoğraflara, kartpostallara, mahkeme kayıtlarına kadar çeşitli belgeler bulunmaktadır. Ayrıca İstanbul'un Sesleri koleksiyonunda İstanbul'un farklı kamusal alanlarında yakın dönemde kaydedilmiş sesler yer almaktadır. Boğaziçi Üniversitesi'nde üniversiteye bağışlanmış ve üniversite tarafından edinilmiş kişisel arşivler bulunmaktadır. Aptullah Kuran, Aziz Ogan, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Scott Ailesi, Feza Gürsey koleksiyonları, Traugott Fuchs Kültür ve Tarih Mirası Arşivi ile Robert Kolej Amerikan Kız Koleji -Boğaziçi Üniversitesi Arşivi olmak üzere toplam 7 özel koleksiyon kurum tarafından dijital ortama aktarılmıştır. Şehir Üniversitesi arşivinde ise farklı konularda gazete kupürleri, fotoğrafları bulmak mümkündür. "Kişisel Arşivlerde İstanbul Belleği" isimli bir proje başlatmış olan üniversite, tarihçi Taha Toros'un kişisel arşivini yürütülen proje kapsamında dijital ortama aktarmaya devam etmektedir. Üniversitelerin dışında Sakıp Sabancı Dijital Müzesi , Salt Dijital Arşivi, Farabi Dijital Kütüphanesi gibi okul dışı kurumların da birinci elden kaynakları internet ortamına aktardıkları görülmektedir.

Ulusal arşivler incelendiğinde, birinci elden kaynakların eğitimde kullanılmasına yönelik henüz büyük bir ilerleme kaydedilmediği görülmektedir (Doğan ve Dinç, 2007). Dijital ortama aktarılan belgelerin büyük bir çoğunluğu da yeterli açıklamadan yoksundur. Ayrıca bu belgelerin eğitimle herhangi bir bağlantısının kurulmamış olması, yeterli açıklamalara sahip olmaması sebebiyle, internet ortamında ulaşılabilir olmasının eğitime katkı açısından çok fazla önemi yoktur. Birinci elden kaynakları herhangi bir açıklama, tanımlayıcı bilgi vermeden internet ortamına yüklemek eğitim anlamında internet ağına biraz daha yük bindirmekten başka bir öneme sahip değildir (Eamon, 2006).

Öte yandan araştırmalar Türkiye'deki ilk ve orta okulların %98'inin internet erişimi bulunduğunu (Açıkalın, 2014), Türkiye'de her on haneden sekizinin internet erişimine sahip olduğunu, internet kullanan bireylerin oranın ise %72.9 olduğunu (TÜİK, 2018) göstermektedir. Türkiye'de internet erişiminin bu kadar yaygın olmasına rağmen internet ortamında öğrencilerin yararlanabileceği birinci elden kaynakla-

ra yönelik bir çalışmanın olmaması öğrencileri güvenilir olmayan diğer kaynaklara yöneltmektedir. Açıkalın (2014) tarafından 57 öğrenci ile yapılan bir çalışma bu durumu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin interneti sosyal bilgiler dersinde ve ödev yapma noktasında nasıl kullandıklarını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda öğrencilerin interneti sırasıyla ödev yapmak, oyun oynamak, sosyal medyayı kullanmak, müzik /film indirmek, ödevler için görsel toplamak ve herhangi bir amaç olmadan kullandıkları görülmüştür. Buna ek olarak, veriler incelendiğinde öğrencilerin internet kaynaklarını analiz etmedikleri ve çoğunlukla internete ödevin başlığını yazıp karşılarına çıkan ilk kaynağı kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin Google ve Vikipedi başta olmak üzere Facebook, Twitter ve forum sitelerini de ödev yapmak için kullandıkları, çoğunlukla buldukları bilgileri özetleyerek ödevlerde kullandıkları ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı buldukları kaynağın güvenilirliğini dikkate almamaktadır. Tüm bunlar Türkiye'de internet tabanlı birinci elden kaynakların eğitim öğretime dahil edilmesi konusunda çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

2.7. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILACAK BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARDA OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Bir belgenin ya da nesnenin birinci elden kaynak olması, bu belgenin ya da nesnenin eğitim amaçlı kullanılabileceği anlamına gelmemektedir. Diğer bir deyişle her birinci elden kaynak eğitim amaçlı kullanılamaz. Kaynağın eğitim alanında yararlı bir şekilde kullanılabilmesi için sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bu sebeple birinci elden kaynaklar derse getirilmeden önce eğitimle bütünleştirilip bütünleştirilemeyeceğine karar verilmesi ve detaylı şekilde incelenmesi gerekir.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılacak birinci elden kaynakta ilk aranması gereken özellik ders konularıyla bağdaştırılabilir olmasıdır (Açıkalın, 2017). Bunun için kaynaktaki kişiler, isimler, coğrafi bölge, içerdiği ekonomik bağlantılar, kaynakta yer alan tarihi bilgilerin incelenmesi uygulayıcıya fikir verebilmektedir. Aynı zamanda kaynaklar NCSS tarafından belirlenmiş temalar dahilinde de incelenebilir. Bu şekilde kaynağın hangi temada kullanılabileceği ya da kullanılamayacağı görülebilir. Eğer kaynak sosyal bilgiler dersi konularıyla ilgili ise bu durumda kaynağın öğrenci-

lerin pedagojik seviyelerine uygun olup olmadığına bakılmalıdır. Ders konularıyla ilgili olan birinci elden kaynak öğrenci seviyesine uygun değilse bu durumda bu kaynaktan yeterince yararlanılamaz. Eğer bir kaynak hem ders konularıyla ilgili hem de öğrencilerin pedagojik seviyesine uygunsa bu durumda kaynağa ait dış özelliklere bakılması gerekir. Bunlardan biri kaynağın uzunluğudur.

Derslerde kullanılacak birinci elden dokümanların çok uzun olmaması gerekir. Doküman uzadıkça öğrencilerin ilgileri dağılmaktadır (Wineburg ve Martin, 2009). Bu yüzden birçok sayfadan oluşan bir doküman kullanılmak isteniyorsa bu dokümanın en çok ilgi çekici ve derse en uygun olan kısımları kullanılmalıdır (Rulli, 2003). Diğer yandan dokümanın dili de öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Birinci elden tarihi dokümanlarda eski ve yaygın olmayan kelimeler sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin bu kelimeleri anlayabilmesi için öğretmen tarafından kelimelerin anlamlarının açıklanması ya da yazılı olarak öğrencilere verilmesi gerekir (Açıkalın, 2017). Ayrıca özellikle el yazısı ile yazılmış olan mektup, kartpostal gibi kaynakları okumak bazen öğrenciler için zor olabilmektedir. Bu sebeple öğretmen, kaynağın orijinal yazısının yanında bilgisayarda yazılmış transkriptini de öğrencilere vermelidir.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılacak birinci elden kaynaklarda dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, kaynağın öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine, farklı sorular sormalarına, farklı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak bir yapıda olmasıdır (Alphan Şentuna, 2014). Öğretmen aynı konuyla ilgili farklı kaynaklar getirerek bu sorunu çözebilir. Örneğin Birinci Dünya Savaşı'nın işlendiği bir derste öğretmen hem Türk hem de itilaf askerleri tarafından oluşturulmuş savaş anılarını kullanarak aynı olayın kişiler tarafından nasıl farklı yorumlandığını görmelerini sağlayabilir (Açıkalın, 2017).

2.8. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN EĞİTİM AMAÇLI KULLANIMINA YÖNELİK SINIRLILIKLAR

Birinci elden kaynakların içeriği her ne kadar zengin olsa da bu kaynakları eğitim amaçlı kullanımı her zaman kolay olmamaktadır. Bazen kaynağın kendisinden, bazen de uygulayıcıdan kaynaklanan sorunlar kaynağın öğretim amacıyla kulla-

nımını kısıtlamaktadır. Bu sorunlardan biri zamandır. Bazen iyi belgeler bulmak zaman alıcı olabilmektedir (Gray ve Owens, 2003). Yurtdışında bu soruna çözüm olarak ders planları, etkinlikler, değerlendirme kağıtları v.b. aşamalar göz önünde bulundurularak oluşturulmuş çevrimiçi kaynaklar geliştirilmiş ve dijital arşivlere yüklenmiştir; ancak Türkiye'de bu sorun devam etmektedir. Diğer yandan arşivler için birinci elden kaynakları dijital ortama aktarmak maliyetli olabilmektedir (Eamon, 2006). Bu durum birinci elden kaynakların dijital ortama aktarılma sürecini geciktirmektedir. Bunların dışında teknolojik açıdan yeterli imkanlara sahip olmayan okullarda öğrencilerin dijital kaynaklara ulaşması zor olabilmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından dijital kaynakların kullanılması belli bir ölçüde bilgisayar becerisi de gerektirir. Bu beceriye sahip olmayan öğrencilerin sanal ortamda birinci elden kaynaklara ulaşması zor olabilmektedir.

Birinci elden kaynaklar kimi zaman oluşturuldukları kişilerin önyargılarını taşıdığından öğrencilere tarihle ilgili yanlış bir fikir verilmemesi açısından, derslerde kullanılmadan önce detaylı bir şekilde incelenmelidir bu durum ise zaman gerektirmektedir. Aynı şekilde dokümanların birebir orijinallerini arşivlerden alıp, sınıfa getirmek bazı durumlarda mümkün olmayabilir yahut pahalı olabilmektedir (Eamon, 2006). Bunun için öğretmenlere kendi kişisel arşivlerini kurmaları (Gray ve Owens, 2003; Van Fossen ve Shiveley, 2000) ve bu arşivler üzerinden sonraki yıllarda da dersleri işlemeleri önerilmektedir.

Bir önceki başlıkta belirtildiği gibi bazı dokümanların dili güncel olmayabilir. Bu durumda öğretmen tarafından gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu sorunlara ek olarak öğretmenden kaynaklı sorunlar da birinci elden kaynakların eğitim amacıyla kullanımını sınırlamaktadır. Bu kaynaklar tarihsel sorgulamayı destekleyecek anahtar kaynaklardır (Barton, 2001). Bu durum kaynağa tarihi sorular yöneltmek, konuyla ilgili tarihi kaynakları toplamak-analiz etmek, kaynakları doğrulamak için farklı kanıtlarla çalışmak öğrencilerin kendi tarihi yorumlamalarını geliştirmek için onlara yardımcı olacak yetenekli ve bilgili öğretmenlerle mümkündür (Hicks vd., 2004; Wooden, 2008). Diğer yandan öğretmenlerin birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik bilgi eksiklikleri olabilmektedir ve çoğu öğretmen bu kaynakların nasıl kullanılacağı konusunda özel bir eğitim almamıştır (Ensminger ve Fry,

2012). Tüm bu sınırlılıklara rağmen birinci elden kaynakların sahip olduğu birçok yarar bulunmaktadır.

2.9. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAK KULLANIMININ SAĞLAYACAĞI YARARLAR

Literatür incelendiğinde birinci elden kaynaklar ile eğitimin öğrencileri farklı açılardan geliştirdiği bu yüzden bu kaynakların derste kullanımının desteklendiği görülmektedir (Açıkalın, 2017; Alphan Şentuna, 2014; Eamon, 2006; Ensminger ve Fry, 2012; Doğan ve Dinç, 2007; Dutt-Doner vd., 2004; Gilliland- Swetland vd., 1999; Good vd., 2009; Hicks vd., 2004; Lawlor, 2003; ONeill-Jones, 2004; Van Fossen ve Shiveley, 2000). Birinci elden kaynakların sosyal bilgiler eğitiminde kullanılmasının sağlayacağı yararları şu şekilde sıralayabiliriz:

a) Ders kitaplarının öğrencilerin geçmişe yönelik fikir oluşturmaları konusunda eksik kalması ve dikkat çekici olmamasının getirdiği sorunlara birinci elden kaynaklarla çözüm üretilebilmektedir (Eamon, 2006). Üzerinde çalışılan döneme ait ilgi çekici müzik, fotoğraf, video gibi ders kitaplarının çoğu zaman yetersiz kaldığı kaynaklar üzerinden derslerin işlenmesi durumunda, öğrencilerin dikkati çekilebilmektedir (Açıkalın, 2017; Alphan Şentuna, 2014; Dutt-Doner vd., 2004; Lawlor, 2003). Bu durum öğrencileri konuyla ilgili araştırmalara başlamak konusunda teşvik edebilmektedir (Morris, 2002). Ayrıca öğrencilerin farklı birinci elden kaynaklarla karşılaştırılması durumunda hem hakkında çalışılan döneme dair bilgileri artmakta (Morgan ve Rasinski, 2012), hem de ders kitaplarının tarihi öğrenmek için tek kaynak olmadığını görmeleri sağlanmaktadır (Good vd., 2009).
b) Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihçilerin kullandığı birinci elden kaynakları kullanması sağlandığı takdirde, tarihçilerin doküman üzerinde nasıl çalıştığı ve bilgiyi nasıl ürettikleri hissettirilebilir (Safran ve Köksal,1998). Sosyal bilimcilerin nasıl çalıştığını kavrayan bir öğrenci tıpkı sosyal bilimciler gibi kanıtları yorumlayarak çıkarımlarda bulunmanın ve kendi düşüncelerini kanıtlara dayandırarak ifade etmenin, bilgileri analiz etmenin önemini kavrayacaktır (Good vd., 2009; Van Fossen ve Shiveley, 2000). Ayrıca öğ-

rencilerin sosyal bilimcilerin çalışma yöntemlerini öğrenmeleri sosyal bilgiler öğretim programında da desteklenmektedir (MEB, 2018). Bu durumda birinci elden kaynakların derslerle bütünleştirilmesinin sosyal bilgiler öğretim programının içeriğiyle de uyumlu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

c) Birinci elden kaynaklar öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlamanın yanında (Gilliland- Swetland vd., 1999), üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini de teşvik etmektedir. Bu kaynaklar öğrencilere aynı konuyla ilgili farklı bakış açılarını görmeleri, sorgulamalar yapmaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından destek olmaktadır (Açıkalın, 2017; Doğan ve Dinç, 2007; Eamon, 2006; Ensminger ve Fry, 2012; Hicks vd., 2004; Kabapınar, 2016; Morgan ve Rasinski, 2012; Potter,2003a; Van Fossen ve Shiveley, 2000). Birinci elden kaynaklar eleştirel düşünmenin dışında kronolojik ve yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme becerisini de teşvik etmektedir.
d) Birinci elden kaynaklar öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine de katkı sağlamaktadır çünkü birinci elden kaynaklar üzerinde çalışan öğrenci çalışma sürecinde ve çalışmanın sonunda kendi düşüncelerini oluşturup yorum yapmaktadır (Ensminger ve Fry, 2012; Hutchinson, 2005; Ünlüer ve Yaşar, 2012).
e) Birinci elden kaynaklar gerçeklik hissi vermektedir. Bu kaynaklar öğrencilerin fotoğraf, mektup, gazete, kartpostal, ses kayıtları gibi gerçek eserlerle çalışmalarına olanak verir. Bu durum konuların öğrencilerin olayları, kişileri, soyut kavramları zihinlerinde canlandırmalarına, geçmiş bugün gelecek arasında bağlantı kurmalarına, üzerine çalışılan dönemin anlaşılmasına ve öğrenilenlerin kalıcı olmasına, ezberlemek yerine gerçekten öğrenmeye katkı sağlar. (Açıkalın, 2017; ONeill-Jones, 2004; Van Fossen ve Shiveley, 2000). Tüm bunların dışında gerçek kaynaklarla çalışan öğrenciler tarihin sadece kralların, padişahların geçmişini yansıtmadığını, sıradan insanların öykülerini de içerdiğini görme imkânı bulacaktır. Bu durum ise öğrencilerin empati yapmalarını kolaylaştırmaktadır (Eamon, 2006).
f) Birinci elden kaynaklar disiplinler arası bir öğretim sunulmasına yardımcı olmaktadır çünkü bir kaynak incelenirken öğrenciler matematik, dil, tarih, coğrafya bilgilerini kullanmak durumunda kalabilirler (Rulli, 2003). Buna ek

olarak birinci elden kaynakların pek çok farklı formatta sunulabilmesi farklı zekâ türlerinin gelişimini de desteklemektedir (Ensminger ve Fry, 2012).

g) Öğrenciler aile arşivlerindeki birinci elden kaynakları bulmak için teşvik edildiklerinde hem ait oldukları topluluğa ait bağları gelişebilir hem de tarihin aslında çok uzaklarında olan olaylardan ibaret olmadığını anlayabilirler (Gray ve Owens, 2003).

Görüldüğü üzere birinci elden kaynakların sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının sağlayacağı pek çok yarar bulunmaktadır ancak söz konusu yararlara ulaşılabilmesi için birinci elden kaynakların derste nasıl kullanılabileceğinin bilinmesi gerekmektedir.

2.10. BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN EĞİTİMDE KULLANIMINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Birinci elden kaynakların sıkıcı, uzun kaynaklar olarak görülmesi fikrine bazı eğitimciler yatkınlık göstermektedir. Dahası birinci elden kaynakları derste kullanma konusunda tarih eğitimi alan insanlarda dahi bu kaynakları tarihsel değeri olan, keşfedilmeye değer kaynaklar olarak görmek yerine ders planına ek bir örnek olarak görme eğilimi vardır (Eamon, 2006). Bu durum birinci elden kaynakların değerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Hutchinson, 2005). Diğer taraftan literatür incelendiğinde birinci elden kaynakların birçok farklı çeşide sahip olduğu, bu kaynaklar aracılığıyla eğitime büyük katkılar sağlayabilecek birçok farklı etkinliğin uygulanabileceği görülmektedir. Bunu gösterebilmek adına bu başlık altında sırasıyla birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik uygulama önerileri, uluslararası çalışmalar (öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan uluslararası çalışmalar) ve ulusal çalışmalardan bahsedilecektir.

2.10.1. Birinci elden kaynakları eğitimde kullanmaya yönelik uygulama önerileri

Eğitim açısından düşünüldüğünde birinci elden kaynaklar tek başına bir şey ifade etmemektedir. Bu kaynakların eğitimsel gücünü ortaya çıkaran asıl nokta farklı yöntem ve uygulamalar ile bunları derslerle bütünleştirmek, kaynakların öğrenciler

tarafından analiz edilmesini, yorumlanması, çeşitli karşılaştırılmaların ve sorgulamaların yapılmasını sağlamakta yatmaktadır. Bu yüzden birinci elden kaynakların nasıl uygulanacağına yönelik öneriler önemlidir. Bu öneriler çeşitlilik göstermektedir.

Kongre Kütüphanesi birinci elden kaynaklarla çalışırken üç aşamanın göz önünde bulundurulması önermiştir. Bu aşamalar sırasıyla gözlem, yansıtma ve soru aşamalarıdır. Gözlem aşaması öğrencilerin kaynakla tanıştığı ilk aşamadır. Bu aşamada öğrenci ne tür bir kaynakla çalıştığını anlamaya çalışır. Öğrencinin kaynağın türünü anlaması önemlidir çünkü ne tür kaynakla çalıştığını bilmeyen öğrenci kaynağa doğru soruları soramaz. Bir sonraki aşama olan yansıtma aşamasında öğrenci kaynak hakkında hipotezler geliştirmeye yönlendirilmelidir. Son adım olan soru aşamasında ise daha fazla gözlem ve yansıtmaya neden olacak sorular üretilmelidir. Bunların sonucunda ise öğrenci kaynakla ilgili kendi yorumunu ortaya koymalıdır (Morgan ve Rasinski, 2012).

Ensminger ve Fry (2012) ise Bloom'un taksonomisinden hareketle hazırlanmış ve toplam altı aşamadan oluşan bir şema üzerinden birinci elden kaynak etkinliklerinin tasarlanıp uygulanabileceğini önermiştir. Buna göre Bloom'un taksonomisinde yer alan adımlara yeni isimler verilmiştir. Bilgi basamağı açıklama olarak değiştirilmiştir. Bu basamakta sunulacak bir görsel ile öğrencilerin tanımlamalara ulaşılması hedeflenmiştir. Kavrama basamağı ilişkilendirme olarak adlandırılmış ve bu basamak için birden fazla birinci elden kaynak kullanılarak bunların ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama basamağı kullanım/yararlanma olarak adlandırılmış ve bu aşamada öğrencilerden önceki bilgileri kullanarak karşılaştırmalar yapmaları amaçlanmıştır. Analiz basamağı inceleme olarak adlandırılmış ve birinci elden kaynaklarda bulunan bakış açıları, kaynaklardan yapılabilecek çıkarımlar gibi açılardan kaynakların incelenmesi hedeflenmiştir. Sentez basamağı birleştirme olarak adlandırılmış ve bu aşamada öğrencilerin daha fazla birinci elden kaynaklarla çalışıp kendi düşüncelerini oluşturmaları, kaynakları kullanarak kendi hipotezlerini oluşturmaları amaçlanmıştır. Değerlendirme basamağı ise yorumlama olarak adlandırılmıştır, bu aşamada öğrencilerin oluşturdukları fikirleri kanıtlarla desteklemeleri, konuyla ilgili tartışmalar yapabilecek düzeye gelmeleri amaçlanmıştır.

Açıkalın (2017) ise beş basamaktan oluşan bir uygulama önerisi sunmuştur. Bu basamaklar sırasıyla kaynağı tanımlama, bağlam ve ortamı anlama, bilgileri organize etme, farklı bakış açılarını ayırt etme ve değerlendirme, sonuca varma ve bunu kanıtlarla desteklemedir. Kaynağı tanımlama aşamasında öğrenciler kaynağın türünü, fiziksel özelliklerini, ayırt edici özelliklerini değerlendirirler. Bağlam ve ortamı anlama aşaması, kaynaktaki olayların kaynağın oluşturulduğu dönemin şartlarına göre değerlendirilmesini ifade etmektedir ancak bunun için öğretmen tarafından konuya ilişkin bir altyapı sunulması gerekmektedir. Kaynaktaki bilgiyi organize etme aşamasında, öğrenciler bilgileri oluş sırası, içerik gibi belli ölçütlere göre düzenlerler ve kaynaklar arasındaki ilişkiyi kurmaya çalışırlar. Farklı bakış açılarını ayırt etme ve değerlendirme aşamasında kaynakların sunduğu farklı görüşler öğrenciler tarafından bireysel ya da grup çalışması yaparak değerlendirilir. Son aşamada ise öğrenci ilk dört aşamadan yola çıkarak kendi yorumunu yapar. Bu yorumu yaparken de kanıtlar kullanır.

Sonuç olarak eğitimciler her ne kadar birinci elden kaynaklara yönelik uygulama aşamalarını farklı isimler ile tanımlasalar da genel olarak kaynağı tanıma, değerlendirme, sorgulama yapma, analiz etme ve kanıtlara dayalı olarak fikir üretme noktalarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan uygulama aşamalarının dışında, birinci elden kaynakların kullanımına yönelik daha spesifik önerilere de rastlanmaktadır. Wineburg ve Martin'in (2009), okuma düzeyi düşük öğrenciler için birinci elden kaynakların nasıl kullanılabileceğine yönelik önerisi bunlardan biridir. Araştırmacılar özellikle yazılı kaynakların sınıftaki okuma becerileri düşük öğrencilere zor geldiğini, böyle bir durumda ise öğrencilerin hem konuyu öğrenemediklerini hem de motivasyonlarını yitirdiklerini belirtmişlerdir. Bunu önlemek adına 3 başlık altında önerilerini sunmuşlardır. Bu başlıklar sırasıyla odaklanma, sadeleştirme ve sunumdur. Odaklanma aşaması öğretmenin dokümanın en can alıcı yerlerine öğrencilerin dikkatini çekmesini, doküman uzunluğunun 200-300 kelime ile sınırlanmasını ifade etmektedir. Böylece öğrencilerin dikkatleri dağılmadan dokümanı okuyabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Sadeleştirme kısmında, öğretmenin okuma zorluğu çeken öğrencilere kolaylık olması açısından belgeyi sadeleştirmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu aşamada noktalama işaretleri, kullanılan kelimeleri daha anlaşılır

bir hale getirilmesi, cümle sıralamasının değiştirilmesi gibi değişikliklerin yapılabileceğini savunmuşlardır. Buradaki amaç belgeyi daha anlaşılır bir hale getirmektir ancak bunu yaparken belgenin değiştirilmemiş halinin de öğrencilere sunulması gerekmektedir. Böylece öğrenciler neyin ne şekilde değiştirildiğini görme imkânı bulacaktır. Sunum kısmında ise öğretmenlerin birinci elden kaynakları anlaşılır bir biçimde öğrenciye sunmaları ifade edilmiştir. Bu noktada yapılabilecek işlem yazı puntolarının büyütülmesi ve olabildiğince sade bir arka planla öğrencilere sunulmasıdır. Bu üç yol izlenerek öğrenci seviyesine uyarlanan birinci elden dokümanların okuma becerileri daha düşük olan öğrencilerin tarafından da anlaşılabileceğini ve bu gibi düzenlemelerle kazanılan deneyim sonucu okuma becerilerinin de gelişeceğini savunmuşlardır.

Hutchinson ve McArthur Harris (2016) ise birinci elden kaynaklar içinde çoğunlukla geri plana atılmış olan müzik kullanımına yönelik önerilerde bulunmuştur. Caz şarkılarının Amerikan ve dünya tarihinin öğretiminde kullanılabileceğini savunmuş ve bununla ilgili "A'dan Z ye Caz" isimli programı tanıtmışlardır. Bu program tarih konularının öğretilmesinde disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemiştir. Arizona Eyalet Üniversitesi, Mesa Sanat Merkezi ve Jazz at Lincoln Center iş birliği ile başlatılan programda caz müziği ve bununla bağlantılı olarak gospel, blues gibi türdeki şarkıların tarihsel konuların öğretiminde kullanılması amaçlanmıştır. New Orleans, New York, Chicago gibi şehirlere göç eden Afro-Amerikan göçmenlerin çabaları sonunda doğan ve oluşturulduğu dönemin olaylarından izler taşıyan caz müzik parçalarının analiz edilmesi için analiz kağıtları da geliştirilmiştir. Araştırmacılar müziğin de diğer birinci elden kaynaklar gibi analiz edilip yorumlanabileceğini savunmuşlardır. Birinci ve İkinci Dünya Savaşı, Soğuk Savaş dönemi gibi tarihteki önemli olaylarla ilgili o dönemde oluşturulmuş caz şarkılarının arşivini paylaşmışlar, müziğin geçmişe yönelik bir pencere açacağını böylece öğrencilerin geçmişin seslerini duymalarını sağlayacağını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu şekilde ders işlemenin farklı zekâ türlerini de harekete geçireceğini savunmuşlardır.

Literatür incelendiğinde genel olarak sıkıcı görülen resmî belgelerin kullanımına yönelik de uygulama önerilerinin verildiği görülmektedir. Potter (2004), meclislere ait belgeler üzerinden dersin nasıl işlenebileceğini göstermek için Amerikan

meclisinin çıkardığı ilk kanun olan "anayasaya bağlılık için yemin edilmesi" konusunu kullanmıştır. Buna göre:

a) Beyin fırtınası: Meclis tarafından çıkarılan ilk kanunun ne olabileceği öğrencilere sorulur.
b) Dokümanın kullanılması ve analizi: Öğrenciler tarafından dokümanın türü, kimin tarafından ne amaçla ve ne zaman oluşturulduğu gibi sorular tartışılır.
c) Öğrencilerden çıkarılan ilk kanunun anayasaya bağlılık olmasına dair görüşlerini içeren bir deneme yazmaları istenebilir.
d) Öğrencilerin bir hükümet görevlisi olarak seçilmeleri ve yemin etmeleri durumunda neler hissedeceklerine dair bir metin yazmaları istenebilir.
e) Küçük grup çalışmaları ile diğer ülkelerin de yemin konusunda nasıl bir uygulamaya sahip oldukları araştırılarak bulunan bilgilerin öğrenciler arasında paylaşılması sağlanabilir.
f) Genişletilmiş araştırma ile öğrencilere yemin etmenin tarihi konusunda bir araştırma yapmaları istenebilir.

2.10.2. Birinci Elden Kaynakların Eğitimde Kullanımına Yönelik Yapılmış Uluslararası Çalışmalar

a) Öğretmenlerle yapılan uluslararası çalışmalar

Öğretmenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların öğretmenlerin birinci elden kaynakları kullanma durumunu ortaya koymak ve birinci elden kaynakları derste uygulamaları sonucu düşüncelerini almak üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Van Hover, Hicks ve Dack (2016) tarafından yapılan araştırma birinci elden kaynak kullanma durumunu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardan biridir. Bu çalışmada 35 tarih öğretmenine ait ders videoları analiz edilmiştir. Dört yıllık bir zaman aralığını kapsayan 352 ders kaydı videosu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda derslerin %65'inde tarihi kaynakların kullanılmadığı, 122 dersin 42'sinde tarihi kaynaklar bulunmasına rağmen öğretmenlerin bu kaynakları yeterince kullanmadığı sadece geriye kalan 80 derste tarihi kaynakların kullanıldığını gözlemlemişlerdir.

Bir diğer çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel sınıf temelli birinci elden kaynaklar ve dijital kaynaklardan yararlanma durumları araştırılmıştır (Hicks vd., 2004). Araştırmada tamamı NCSS üyesi olan lise sosyal bilgiler öğretmenlerine anket uygulanmıştır. İnternet temelli birinci elden kaynakların ulaşılabilirliğinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste bu kaynakları kullanmasını ne ölçüde etkilediği, öğretmenlerin sınıf temelli ve internet temelli birinci elden kaynakları nasıl kullandıkları araştırılmıştır. Posta ile gönderilen 395 ankete 158 kişi geri dönüş yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin %94,2 si öğrencilerin neden tarih ve sosyal bilgiler öğrenmesi gerektiğine dair soruya geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurma isteği olarak yanıt vermişlerdir. Ayrıca öğretmenler sorgulama ve tartışmayı en önemli öğretim yöntemi olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin tarihi birinci elden kaynakları okuyup analiz etmelerinin nedenleri için ise dört temel gerekçe belirtmişlerdir: Üzerinde çalışılan dönemin şartlarının anlaşılmasını sağlamak, tarihsel düşünme becerisinin gelişimini sağlamak, tarihi gerçeklerin sorgulanması ve tarihi yorumlarda bulunulmasını sağlamak, tarihi bilginin altında yatan genellemeleri, kavramları, önemli gerçekleri anlamak. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler sınıf temelli birinci elden kaynakları internet temelli birinci elden kaynaklara göre daha çok kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin üçte ikisi en azından haftada bir kez birinci elden kaynakları kullandıklarını belirtirken öğretmenlerin çeyreği haftada en az bir kez internet temelli birinci elden kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok tarihi yazı ve görselleri ilk elden kaynak olarak kullandıkları ses kaydı ve video gibi kaynakları ise daha az kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, birinci elden kaynaklara ulaşmak için interneti nadiren kullandıkları belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin büyük bir kısmının Kongre Kütüphanesi gibi önemli dijital kaynak merkezlerine yabancı oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler internet temelli birinci elden kaynakları az kullanma nedeni olarak arama yapmak için zamanlarının az olduğunu belirtmiştir. Bu durum dijital arşivler ne kadar gelişmiş olsa da kullanımın hala yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Öte yandan öğretmenlerin bizzat birinci elden kaynak kullanma sürecine katıldığı ve birinci elden kaynakların gezi ve gözlem gibi farklı yöntemlerle bir arada kullandığı çalışmalar da vardır. 1997 yılında Kaliforniya Üniversitesi, Los Ange-

les'ta bulunan araştırmacılar, arşivciler ve okul öğretmenleri ile iş birliği içinde yürütülmüş olan çalışma buna örnektir (Gilliland- Swetland vd., 1999). Bu çalışmada arşivciler, akademisyenler ve öğretmenler sınıf uygulaması geliştirmek, değerlendirmek için bir arada çalışmıştır. Araştırmada biri sosyal bilgiler diğeri fen bilgisi öğretmeni olan iki öğretmen yer almıştır. Her ikisi de 29 öğrenciden oluşan sınıflarıyla araştırmaya dahil olmuştur. Bu çalışma ile birinci elden kaynakları ders etkinliklerine dahil etmenin yollarını bulmak, öğretmenlerin derste birinci elden kaynak kullanmaya yönelik tutumları incelemek istenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda ilk olarak birinci elden kaynaklar hakkında önceden bilgi sahibi olan öğretmenler belirlenmiş, öğretmen ve öğrencilerin kullanımı için ön materyaller seçilmiş, materyallerin oluşturuldukları ve tutuldukları yerlere alan gezileri yapılmış, orijinal materyaller sınıf kullanımı için tasarlanmış olan siteye açıklamalarıyla beraber yüklenmiştir.

İlk aşama/Arşiv Materyallerinin seçilmesi için öğretmen ve arşivcilerle çalışmak:

Araştırmacılar ilk olarak arşivcilerle bir araya gelerek sınıf uygulamalarında kullanılabilecek potansiyele sahip kaynakları belirlemişlerdir. Daha sonra öğretmenlerin de dahil olduğu toplantılar yapılarak müfredatla alakalı olarak kullanılması en uygun materyallere hep birlikte karar verilmiştir. Buna göre UCLA Biyomedikal Kütüphanesi'nde yer alan Donald Ryder Dickey koleksiyonundaki birinci elden kaynakların kullanılmasına karar verilmiştir. Bir doğa bilimci olan Dickey'e ait koleksiyonda yedi binden fazla siyah beyaz görsel, elli binden fazla hayvan numunesi, araştırma gezilerine ait alan notları gibi farklı formatta birçok birinci elden kaynak yer almaktadır. Uygulama öncesi yapılan toplantılarda ayrıca Dickey'in alan gezilerinde belirttiği yerlerle benzer özellikler taşıyan Los Angeles sulak alanlarına da gezi yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından, Dickey'e ait seçilmiş olan farklı alan notları, fotoğraflar, bu fotoğraflara dair açıklamalar, Dickey'e ait hem el yazısı hem de daktilo ile yazılmış tanımlayıcı diğer notları internete yüklenmiştir. Öğrenciler tarafından bu verilere tanımlanmasını, karşılaştırılmasını ve kullanımını kolaylaştırmak için üst veriler/metadata oluşturulmuştur. Öğrencilerden de alan gezileri esnasında oluşturacakları birinci elden kaynaklarla ilgili aynı şekilde üst veri oluşturmaları istenmiştir.

İkinci aşama: Sınıf etkinlikleri

İlk olarak A sınıfı 2 hafta boyunca etkinliklere katılmış ardından B sınıfı aynı etkinliklere katılmıştır. Her sınıf yaklaşık 45'-60' süren etkinliklere ortalama 7-8 kez katılmıştır. Hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinlikler yapılmıştır. Yapılan etkinlikler tarihi fotoğrafların analizini, rol canlandırmalarını, Dickey'in alan notları ile öğrencilerin alan gezisi sırasında aldıkları notların karşılaştırılması, Dickney'in alan notlarının transkripsiyonu gibi etkinlikleri içermektedir. Sınıf dışı etkinlikler de ise öğrenciler ilk önce UCLA Biyomedikal Kütüphanesi'nde yer alan Dickey koleksiyonuna götürülmüştür. Burada iki gruba ayrılan öğrencilerden bir grup not defterlerinin, dizin kartlarının depolandığı bölümleri gezerken diğer gruba arşiv çalışanı tarafından Dickey koleksiyonu tanıtılmıştır. Öğrencilere koleksiyona ait alan notları, fotoğraflar, doldurulmuş kuşlar gösterilmiştir. Öğrencilerin koleksiyonda bulunan birinci elden kaynaklara dokunmalarına, okumalarına, sorular sormalarına izin verilmiştir. Daha sonra gruplar yer değiştirmiştir. Bu etkinlikten sonra öğrenciler Ballona sulak alanlarına götürülmüştür. Tüm gün süren bu alan ziyaretinden önce, araştırmacılar tarafından öğrencilere gözlemlerini belgelemek için etkinlik kağıtları verilmiştir. Ayrıca her gruba alan resimlerini çekmek için tek kullanımlık kamera, not almaları için not kağıtları ve çekmiş oldukları fotoğraflara dair açıklamaları yazmaları için kayıt sayfaları verilmiştir. Bu alan gezisinde bölgede çalışan biyolog kendi alan notlarını öğrencilerle paylaşmış, gezi günü yazmış olduğu kuş gözlerini öğrencilerin okumasını sağlamıştır. Daha sonra öğrencilere başka bir doğa bilimciyle ilgili biyografi okumaları istenmiş ve okunan metin ile ilgili sınıfta tartışılmıştır. Bu tartışmada bölgeyle ilgili tarihi görüntüler de izletilmiştir.

Etkinlikler sona erdikten sonra öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda iki öğretmenin de öğrencilerin gerçekten bağlantı kurabilecekleri materyallerle çalışmayı deneyimlemelerinin önemine vurgu yapmıştır. İki öğretmen de birinci elden kaynakların farklı bir öğrenme yolu sunduğunu, geçmişi "gerçek" kıldığını ve geçmişle bağlantı kuran orijinal eserler olarak tanımlamışlardır. Aynı şekilde bu kaynakların öğrencilerin empati kurabilmelerine olanak verdiği için güçlü olduklarını, bu etkinliklerin öğrenciler için çok değerli bir öğrenme deneyimi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sadece dil konusunda sorun yaşadıklarını

belirtmiş, Dickey'in alan notlarında teknik terimler kullandığını belirtmişlerdir. Bu çalışma her ne kadar öğretmen görüşünü ortaya koymak için yapılmış olsa da öğrencilerin de görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenciler ise yapılan çalışmaları eğlenceli, zevkli ve güzel olarak tanımlamışlardır. Yapılan çalışma öğretmen-arşivci iş birliğinin tüm katılımcılar için etkili ve değerli olabileceğini göstermiştir. Eğer birinci elden kaynaklar yeterince iyi şekilde seçilir, eğitim sürecine iyi bir şekilde yerleştirilirse öğrenciler için oldukça iyi bir içerik oluşturabileceği sonucuna varılmıştır. Projede sadece tarihi birinci elden kaynaklar değil öğrenciler tarafından oluşturulan birinci elden kaynaklara da dikkat çekilmiştir.

Bunların dışında öğretmen adaylarıyla yapılmış olan çalışmalar da vardır. Örneğin Amerika'nın farklı bölgelerinden toplam dört üniversitede eğitim alan 100 sosyal bilgiler öğretmen adayıyla bir araştırma yürütülmüştür (Good vd., 2009). Öğretmen adaylarına farklı içeriklerden oluşan dört sosyal bilgiler yöntem kursu verilmiştir. Her kurs yaklaşık 15 kişiden oluşmaktadır. Bu kurslar ile öğretmen adaylarının birinci elden kaynakları derslerde kullanmanın önemini göstermek amaçlanmıştır. Her derste öğretmen adaylarına bir görev verilmiştir. K-12 sosyal bilgiler derslerinde kullanılmak üzere, yerel tarihle ilgili ders planı geliştirmeleri istenmiş ancak bunu yaparken öğrencilerin tarihsel sorgulama yapmalarını destekleyecek bir eseri/objeyi de bulmaları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına bu eserler/objeler için on dolarlık destek verilmiştir. Bu destek öğrenci laboratuvar ücretleri, program teşvik fonları ve fakülte geliştirme hibesi gibi farklı kaynaklardan sağlanmıştır. Bu süreçte eğitmenler öğrencilere dijital kütüphanelerden yararlanmaları konusunda rehberlik yapmıştır. Daha sonra öğretmen adayları hazırlamış oldukları ders planlarını K-12 okullarında ya da sınıf arkadaşlarına sunmuştur ve sonuç olarak bir rapor yazmıştır. Her kursta öğretmen adaylarına verilen görevler okuma yapmayı, tartışma yapmayı, eserin, görsellerin ya da diğer birinci elden materyallerin sosyal bilgiler eğitiminde kullanımına ilişkin sınıf içi etkinlik yapmayı içermektedir. Öğretmen adaylarına Kongre Kütüphanesi, Amerikan Hafızası gibi önemli birinci elden kaynakları içeren internet sitelerinin kullanımı öğretilmiştir. Verilen derslerde tarihsel sorgulama yapmak üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planları, ders raporları ve sınıfa getirilen birinci elden kaynaklar analiz

edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının birinci elden kaynakları farklı şekillerde ders planlarına dahil ettikleri görülmüştür. Aynı şekilde ders planlarında teknolojinin de kullanıldığı görülmüştür. Kurs alan sınıflardan biri toplamış oldukları birinci elden kaynakları yerel bir kütüphaneyle paylaşmıştır.

Öğretmen adaylarının katıldığı bir diğer araştırma, Alarcon, Holmes ve Bybee tarafından 2015 yılında yapılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmada sosyal bilgiler yöntem dersi alan öğretmen adaylarıyla çalışmışlar ve Yolculuk Kutusu Projesi (Journey Box Project) isimli bir proje yürütmüşlerdir. Üç temel amacı olan bu proje ile öğretmen adaylarının birinci ve ikinci elden kaynakların ayrımına varması noktasında deneyim kazanmalarına, sosyal bilgiler müfredatındaki eksikleri fark edebilmek adına adayları yönlendirmeye, gelecek yıllarda kendi sınıflarında kullanmak üzere tarihi kaynakları bulabilmeleri konusunda adaylara rehberlik edilmesine çalışılmıştır. İki ayrı öğretmen grubunun yer aldığı proje üç basamak olarak tasarlanmıştır.

İlk basamakta öğretmen adaylarının projeyi uygulayabilmesi adına yeterli bilgiye sahip olmaları hedeflenmiştir. Bu sebeple ilk olarak tarihsel düşünme, eleştirel yaklaşma konularında öğrencilerle dersler yapılmıştır. Bu derslerde ayrıca örnek yazılı ve görsel birinci elden kaynaklar üzerinden kaynaklara yönelik soruların nasıl oluşturulacağı, nelere dikkat edilmesi gerektiği de tartışılmıştır. İkinci basamakta projenin uygulanması sürecine geçilmiştir. Bu aşamada öğretmen adayları, eyalet müfredatına bağlı kalma ve tarihi anlamda öneme sahip konu seçme şartlarını sağlamak kaydıyla, konu seçiminde serbest bırakılmışlardır. Bu aşamada öğretmen adaylarından yolculuk kutuları için sekiz- on iki arası birinci elden kaynak bulmaları, her kaynak için analiz soruları hazırlamaları, kaynakların anlamlı bir şekilde sunulması için yazılı bir hikâye oluşturmaları ve kaynaklara dair indeks hazırlamaları istenmiştir. Ayrıca adaylar kaynak bulmaları için internet kullanımına da yönlendirilmiştir. Projenin son basamağında ise oluşturulan yolculuk kutuları diğer öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Bu aşamada bazı öğrenciler aynı konu hakkında araştırma yapmalarına rağmen farklı kaynaklar bulmuş, bu kaynaklar arasındaki ilişkiyi farklı bakış açılarıyla sunmuşlardır. Araştırmacılar bu durumu öğrencilerin, tarihin onu yorumlayan kişiden etkileneceğini görmeleri açısından değerleri bulduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, bu proje ile öğrencilerin sadece hazır tarihsel anlatıları tüket-

mek yerine, kendilerinin de bu süreçte rol alıp üretim yapabileceklerine vurgu yapılmıştır. Diğer yandan öğretmen adayları da sonraki dönemde bu projeleri kendi sınıflarında kullanma noktasında hevesli olduklarını, bu proje ile tarihlerinin çok fazla bilinmeyen yönlerini öğrenme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir.

b) Öğrencilerle yapılan uluslararası çalışmalar

Öğrencilerle yapılan çalışmaların daha çok uygulama içerikli olduğu görülmektedir. Örneğin Hutchinson tarafından 2005 yılında yapılan çalışmada Amerikan İç Savaşı'na ait asker mektupları kullanılarak bir etkinlik yapılmıştır. İç Savaş döneminde yazılmış olan mektuplar öğrenciler tarafından incelenmiştir ancak mektup sayısı çok fazla olduğu için araştırma sadece Ohio bölgesindeki askerlerin yazdığı mektuplarla sınırlandırılmıştır. Mektupları okuyan öğrencilerin olayların devamını öğrenmek için hevesli oldukları gözlenmiştir ve öğrencilerin kendilerinin de araştırma yaparak mektubu yazan askerin hayatı hakkında bilgi topladıkları görülmüştür. Mektup okumadan sonra öğrencilerden kendilerini iç savaş döneminde yaşayan askerler olarak görmeleri ve sevdikleri insanlara mektup yazmaları istenmiştir ancak yazılacak mektupta savaştan ve dönemin tarihi durumunu içeren bilgi sunmaları şartı getirilmiştir. Tüm bu etkinlikler sonucunda geri dönütleri alınan öğrencilerin savaşın gerçekçiliğini gördükleri, kendilerini o zaman yaşamış olan askerlerin yerine koyabildikleri, dönemi daha iyi anlamalarını sağladığı ve bu etkinliğin iyi bir deneyim olduğu söyledikleri görülmüştür.

Mektupları içeren bir diğer çalışma Morris (2002), tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin ilgilerini çekmek için mektuplar tıpkı bir dizi gibi kullanılmıştır. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinin yer aldığı bu çalışmada, Amerikan İç Savaşı ile ilgili önemli bir isim olan Jefferson Davis'in özel hayatını yansıtan mektupları kullanmıştır. Her derste öğrencilere sadece bir doküman verilmiş ve bu dokümanla ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler dokümanları hem bireysel hem de grup olarak incelemişler ve tartışmışlar. Sonraki derste ise konuyla ilgili bir sonraki doküman verilmiş böylece öğrencilerin ilgisi canlı tutulmaya çalışılmıştır. Dokümanlar üzerinde savaşın sıradan insanların hayatına nasıl etki ettiği, geçmiş ve şu anki zamanın karşılaştırılması yapılmıştır. Bu süreçte öğretmen öğrencilere dokümana

sormaları gereken sorular noktasında yardımcı olmuştur. Sorulacak anahtar sorular büyük bir kâğıda yazılmıştır. Öğrenciler kim, ne zaman, nerede gibi anahtar soruların yanı sıra her doküman için ayrı ayrı oluşturulan diğer soruları da cevaplayıp belgeleri analiz etmişlerdir. Öğretmen ayrıca el yazısı ile yazılmış orijinal belgenin kopyalarını da öğrencilere dağıtmıştır. Tüm bu süreçte öğrencilerin defter tutması da sağlanmıştır. Bu deftere konuyla ilgili düşüncelerini kanıtlar kullanarak yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda birinci elden kaynakların bu şekilde kullanılmasının öğrencilerin dikkatini çektiği ortaya konulmuştur. Çalışmaya göre bazı öğrenciler daha fazla bilgi bulabilmek için kütüphaneye gidip konunun devamını da araştırmışlardır.

Dokümanların dışında birinci elden kaynak kapsamına giren objeler ile yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Torrez ve Waring (2009) tarafından yapılan bir araştırmada araştırmacılar ortaokulda ünitelerin işlenişine paralel olarak bahar döneminde dört derslik bir aktivite planı hazırlamış ve bunu öğrencilerle birlikte uygulamışlardır. Buna göre ilk derste öğrencilerin birinci elden kaynaklara ilişkin bilgileri ortaya çıkarılmaya çalışılmış, öğrencilerden birinci elden kaynakların tanımını yapmaları istenmiştir ve aynı derste ikinci elden kaynakların da tanımının yapılması istenmiştir. İkinci derste "zihin yürüyüşü" tekniği kullanılmak üzere öğrenciler gruplara ayrılmış ve her gruptan yirmi dört saat içinde yaptıkları aktiviteleri listelemeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden bu aktivitelerden ikisini seçmeleri ve bu aktivitelerin yapılması için nelere ihtiyaç duyduklarını, bu aktivitenin gerçekleştirilmesi için neler yapılması gerektiğini detaylandırmaları istenmiştir. Bu işlemin sonucunda öğrencilere aktivite sonucunda hangi kanıtların kalabileceğini yazmaları istenmiştir. Böylece kendilerinin birinci elden kaynak oluşturabilecekleri sonucuna varılmıştır, bu dersin sonunda öğrencilerden birinci elden kaynaklara yönelik önceki tanımlarını geliştirmeleri de istenmiştir. Üçüncü derste öğrencilere içinde birinci elden kaynak bulunan kutular dağıtılmış bu kutuların içindeki nesneleri analiz etmeleri istenmiştir. Bu kutudaki materyaller ne için kullanılmış olabilir, kim tarafından oluşturulmuştur şeklinde sorular yöneltilmiştir. Son derste ise dijital fotoğraflar kullanılarak saklambaç oyunu oynanmıştır. Bu aktivitede öğrencilere fotoğraftan bir nokta seçip buraya saklandıklarını düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra saklandıkları yerin nasıl gözüktüğü, saklandıkları yerde nelerin olduğu, bu yerin nasıl koktuğu, bulundukları nokta-

dan neler duyulduğu gibi sorular yöneltilmiştir. Bu etkinlikteki asıl amaç yorumlamanın bakış açısına göre değişeceğini öğrencilere öğretmektir. Tüm bu dört dersin sonunda ise öğrencilerden ve öğretmenlerden alınan dönütler ile, bu etkinliklerin öğrencilerin kendilerini "tarih yapıcı" olarak görmelerine katkıda bulunduğu, öğrencilerin algılarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde öğrencilere birinci elden kaynakları hazır olarak sunmak yerine, birinci elden kaynak setlerinin öğrenciler tarafından oluşturmasına yönelik çalışmalar olduğu da görülmektedir. Hatcher (1992) tarafından yapılan çalışma bunlardan biridir. Bu çalışmada öğrencilerin birinci elden kaynak setlerini nasıl oluşturabileceği ve bu süreçte öğretmenin rolünün nasıl olması gerektiği anlatılmıştır. Buna göre ilk olarak sosyal bilgiler öğretmeninin öğrencilere örnek olması için bir set getirmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu set aracılığıyla öğrencilerin farklı kaynakları görmeleri ve her kaynağın konuya dair farklı bilgiler sunduğunu anlamaları amaçlanmıştır. Hatcher, bu aşamada öğrencilere kaynakları incelemeleri için zaman verilmesi gerektiğini de belirtmiştir. Sonraki aşamada ise öğrencilerin üzerinde çalışacakları konuyu seçmeleri gelmektedir. Bu aşamada öğretmenin konunun sınırlarını çizme noktasında öğrencilere yardımcı olması ve birinci elden kaynaklar toplanmadan önce öğrencileri konuyla ilgili araştırma yapmaya yönlendirmesi önem taşımaktadır. Daha sonraki aşamada, öğrenciler kendi seçtikleri konu hakkında kaynak toplamaya başlamaktadır. Bu süreçte ders saatinin bir kısmının bu konuya ayrılması, öğretmen ve öğrencilerin toplanılan kaynakların uygunluğu, kaynaklardan elde edilebilecek bilgiler hakkında görüşlerini paylaşmaları gerekmektedir. Hatcher birinci elden kaynak setlerinin oluşturulması konusunda öğrencilerin hem bireysel hem de grup olarak çalışabileceklerini belirtmiştir. Çalışmaların sonunda ise bu setlerin diğer öğrencilere sunulabileceğini belirtmiştir.

2.10.3. Birinci Elden Kaynakların Eğitimde Kullanımına Yönelik Yapılmış Ulusal Çalışmalar

Birinci elden kaynakların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik yapılmış çok fazla ulusal çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar ise genelde tek bir birinci elden kaynak türünün kullanımına ilişkin yapılmıştır. Farklı türdeki birinci

elden kaynakları içeren araştırmalarda ise genel olarak bu kaynakların neler olduğu ve nasıl bir düzen içinde uygulandığı net bir şekilde açıklanmamıştır.

Dilek (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin görsel kaynakları analiz etme ve tarihsel düşünme sürecinde, tarihsel hayal gücü becerilerini nasıl kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada görsel tarihi kaynaklar kullanılmış ve öğrencilerin bu kaynaklardan yola çıkıp zihinlerindeki geçmiş algısını çizimlere nasıl yansıttıkları incelenmiştir. Nitel araştırmaya yöntemlerinin uygulandığı çalışmada altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin çizimleri ve öğretmenle yapılan görüşme analiz edilmiştir. İpek Yolu'nda Türkler ünitesi kapsamında yapılan çalışmada ilk olarak öğrencilerle Orta Asya haritası üzerinde çalışılmış daha sonra konuyla ilgili belgesel filmi izletilip tartışma ve analizler yapılmıştır. Sonraki süreçte öğrenciler Cengiz Han ve Mirasçıları isimli sergiyi görmek için müzeye götürülmüştür. Müze ziyaretinden önce öğrencilere dikkat edilmesi gereken noktalar öğretmenleri tarafından açıklanmıştır. Müze ziyaretinden sonra öğrencilere çalışma kağıtlarında yer alan görseller ve sergide öğrendiklerinden yola çıkarak İpek Yolu üzerinde bulunan Türk devletlerinden birine bağlı bir asker çizmeleri istenmiştir. Çalışma kağıtlarında çoğunlukla sergide görülen eserlere ait resimler yer almaktadır. Daha sonra bu resimler analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak, tarihsel düşünme sürecinde hayal güçlerini kullanabildikleri bulunmuştur. Ayrıca birinci elden kaynakların öğrenmeyi kolaylaştırıp teşvik ettiği de araştırmanın bir diğer sonucudur.

Konuyla ilgili bir diğer çalışma 2012 yılında sosyal bilgiler öğrencileriyle derste gazete kullanımı üzerine yapılmıştır. Toplam 18 hafta süren ve yirmi altı tane dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan bu çalışmada hem öğrenciler hem de öğretmen ders konularıyla ilgili haberleri gazetelerden tarayarak sınıfa getirmiştir. Öğrencilere birbirlerinin getirdiği haberleri okuyabilmeleri ve tartışabilmeleri için olanak verilmiştir. Bu haberler daha sonra bülten panosuna asılmıştır. Bunlara ek olarak öğrenciler de ders konularıyla ilgili gazete haberleri yazmış ve haber defteri tutmuşlardır. Bu etkinlikler hem grup hem de bireysel olarak yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak derste gazete kullanılmasının

öğrenimi kolaylaştırdığı, araştırma becerilerini geliştirdiği, dersi daha ilgi çekici hale getirdiği, derse katılımı arttırdığı sonuçlarına varılmıştır (Ünlüer ve Yaşar, 2012).

Birinci elden kaynakların tutum ve başarıya olan etkisini ölçmeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri yedinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Yirmişer kişiden oluşan iki ayrı 7. Sınıf deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu sınıflardan birinde Ülkeler Arası Köprüler konusu görsel materyaller, sesli materyaller gibi birinci elden kaynaklarla işlenmiş diğerinde ise ders kitabı kullanılmıştır. Araştırma öncesi ve sonrasında öğrencilere uygulanan başarı ve tutum ölçeklerinin sonuçları analiz edilmiştir. Buna göre deney grubunun aldığı puanların daha yüksek olduğu dolayısıyla derslerde birinci elden tarihi kaynak kullanımının başarıyı ve derse olan tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Tangülü ve Çıtacı, 2016).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler isimli ünitenin birinci elden kaynaklar kullanılarak işlenmesine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini, deneyimlerini ortaya koymayı hedeflediğinden, nitel araştırma türünün kullanılması tercih edilmiştir. Nitel araştırma, insanların yaşamış oldukları deneyimleri nasıl yorumladıklarını, deneyimlerine nasıl anlamlar yüklediklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma türüdür (Merriam, 2015). Bu araştırma türünde araştırmacı, katılımcıları içinde bulundukları doğal ortamda ele alır, sayısal veriler oluşturmak yerine katılımcıların deneyimlerini anlamaya çalışır ve bunu zengin betimlemelerin yapıldığı raporlar ile okuyucuya sunar (Glesne, 2015). Literatür incelendiğinde nitel araştırma kapsamında yer alan pek çok farklı yaklaşım olduğu ve bu yaklaşımların sayısı konusunda fikir birliği olmadığı görülmektedir. Örneğin Creswell, öyküsel araştırma, fenomenoloji, gömülü teori, etnografik çalışma, durum çalışmasını içeren beş yaklaşımdan bahsederken, Tesch 28 yaklaşımdan, Wollcott ise 22 yaklaşımdan bahsetmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada ise Patton (2014), tarafından sunulan nitel uygulama değerlendirmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu araştırma yaklaşımı, uygulamaların nasıl organize edildiğini, katılımcıların neyi deneyimlediğini, deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, uygulayıcının rolünün ne olduğunu, sürecin nasıl işlediğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Nitel araştırmada esas olan katılımcıların sorunlara, durumlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır. Bunun için araştırmacı katılımcılarla yoğun bir ilişki içindedir; ancak bu durum beraberinde yanlılık endişesini getirmektedir. Bunun için araştırmacılar yanlılıklarını, çalışmaya yönelik yorumlarını etkileyebilecek olan cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kültür gibi kişisel bilgilerini okuyucuya açıkça sunar (Creswell, 2016). Bu sebeple takip eden paragrafta araştırmacının kişisel geçmişi ve konu ile olan deneyimlerine yönelik kısa bir bilgilendirme yapılacaktır.

2015 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programından mezun oldum. 2016 yılında aynı okulda yüksek lisans eğitimine başladım. Birinci elden kaynaklara, özellikle yazılı belgelere olan ilgim küçük yaşta başladı. İlgimi çeken konularda yazılan gazete sayfalarını, mektupları, resimleri, kartpostalları biriktirdim ancak bunları eğitim amaçlı kullanılabilecek materyaller olarak değil çoğunlukla bir hobi olarak gördüm. Birinci elden kaynakların eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik ilk fikirlerim ise lisans eğitimi sırasında aldığım derslerde oluşmaya başladı. Diğer yandan bu derslerde birinci elden kaynaklar hakkında detaylı bilgi verilmedi, söz konusu kaynakların derse nasıl dahil edileceği detaylı olarak gösterilmedi. Bu yüzden lisans eğitimimde bu kaynaklara yönelik görüşlerim sınırlıydı. Yüksek lisansa başladığım zaman ise bahsi geçen kaynakların nasıl kullanılabileceğine yönelik örnekleri daha yakından görme fırsatım oldu. Konuyla ilgili özellikle yabancı eğitimcilerin neler yaptığını görmek zaten ilgimi çeken bu kaynakların sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilmesi noktasında çalışma yapabileceğim fikrini oluşturdu. Daha sonra bu konuyla ilgili literatürü inceledim. Yapmış olduğum literatür araştırması birinci elden kaynakların eğitim açısından yarar sağlama potansiyeline sahip olmasına rağmen konu ile ilgili yeterli sayıda ulusal çalışma olmadığını gösterdi. Bunun sonucunda birinci elden kaynakların sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik çalışma yapmaya ve bu süreçte eğitim amaçlı kullanılabilecek kendi kişisel birinci elden kaynak arşivimi oluşturmaya karar verdim. Şu anda bu arşivde İkinci Dünya Savaşı döneminden kalma gazeteler, altmışlı yıllar ve sonrasında yazılmış çeşitli mektuplar, yabancı ülkelerde yaşayan Türklerin yazmış olduğu çeşitli kartpostallar, çeşitli fotoğraflar, farklı siyasi partiler tarafından hazırlanmış seçim broşürleri, madeni paralar yer almaktadır.

3.2.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'un X ilçesinde yer alan Y ortaokulunda öğrenim gören bir yedinci sınıf şubesi öğrencileri ve bir sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Söz konusu okulda orta ve alt gelir sınıfından öğrenciler eğitim görmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü şubede ise toplamda 37 öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin 21'i kız 16'sı erkektir. Öğrencilerden üçü kaynaştırma öğrencisidir. Sınıfta Türk öğrencilerin yanı sıra beş Suriyeli öğrenci bulunmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin ikisi Türkçe bilmemektedir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme göre seçilmiştir. Bu örneklem türünde araştırmanın amacıyla uyumlu olarak zengin bilgi sağlayabilecek katılımcılar seçilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmaya konu olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde özellikle göç konusuna vurgu yapıldığından, katılımcı öğrencilerin ve öğretmenin göç eden ailelerden gelmesine dikkat edilmiştir. Nitekim araştırma sınıfındaki öğrencilerin çoğu, Türkiye'nin başta Güneydoğu Anadolu olmak üzere farklı bölgelerinden göç etmiş ailelere mensuptur. Araştırmaya dahil olan sosyal bilgiler öğretmeni ise 26 yaşında Makedon göçmenidir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bunun dışında öğrenciler tarafından etkinlikler boyunca yapılmış olan analiz kağıtları ve araştırmacının sınıf içi gözlemleri de veri olarak kabul edilmiştir.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Görüşme tekniği nitel araştırmalarda en çok başvurulan veri toplama araçlarından biridir. Doğrudan gözlemlenemeyen duygu, düşünce ve bakış açılarını öğrenmek için kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Araştırmanın farklı evrelerinde kullanılabilen görüşmeler yüz yüze yapılacağı gibi telefon, mail üzerinden de yapılabilmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada ise öğrenciler ve öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve kolaylık sağlaması açısından görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Bu görüşmeler öğrencilerin ve öğretmenin tüm süreci değerlendirmesi için etkinlikler tamamen sona erdikten sonra yapılmıştır.

Araştırmada yapılan görüşmelerde sahip olduğu avantajlar nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, soruların önceden belirlenmesine rağmen esnek bir yapıdadır, bu açıdan katılımcıya kendini ifade etme fırsatı tanımaktadır. Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacının görüşme esnasında yeni sorular üretip sormasını da mümkün kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018; Merriam, 2015). Diğer yandan görüşme soruları

hazırlanırken araştırmanın amacına uygunluğa, katılımcıyı yönlendirmemeye, anlaşılır olmaya dikkat etmek gerekmektedir (Glesne, 2015). Bu yüzden çalışmada kullanılan görüşme soruları hazırlanırken bu noktalara dikkat edilmeye çalışılmış ve uzman görüşü alınmıştır.

Görüşme soruları sınıfta bulunan 18 öğrenciye ve sosyal bilgiler öğretmenine sorulmuştur. Görüşme yapılacak öğrenciler çoğunlukla dersin öğretmeni tarafından seçilmiştir ancak araştırmacı da bu sürece dahil olmuştur. Öğrenciler seçilirken maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Her ne kadar kız-erkek öğrenci oranı yakın tutulmaya çalışılmışsa da sınıfın genelinde kız öğrencilerin çoğunlukta olması nedeniyle 12 kız ve 6 erkek öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşülen öğrenciler içinde başarı seviyesi yüksek, orta ve düşük olan öğrenciler bulunmaktadır. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinden biri de görüşmeye dahil edilmiştir. 18 öğrenci ile yapılan görüşmeler okulun psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeninin odasında yapılmıştır. Bir öğrenci ve dersin öğretmeni ile olan görüşmeler ise öğretmenler odasında yapılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sorulan sorular ve bu sorular ile ulaşılmak istenen hedefler aşağıda belirtilmiştir:

1) Ünite işlenirken uygulanan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Bu soru ile öğrencilerin tüm süreç hakkında genel bir değerlendirme yapmaları amaçlanmıştır.)

2) Etkinliklerde kullanılan belgeler hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Etkinlik sürecinde en çok belgeler kullanıldığı için bu soru ile öğrencilerin birinci elden kaynak olarak kullandıkları belgeler hakkındaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır)

3) Sadece ders kitabına bağlı kalınarak işlediğiniz ünitelerle kıyaslama yaparsanız neler söyleyebilirsiniz?

(Bu soru ile öğrencilerin karşılaştırma yapması istenmiştir. Bu şekilde birinci elden kaynakların derste ne gibi bir etki yarattığı öğrenci gözünden görülmeye çalışılmıştır)

4) Etkinliklerin uygulanması esnasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız?

(Öğrencilerin süreç içinde karşılaştığı olumsuz durumlara ulaşılmak istenmiştir.)

5) Etkinliklerin uygulanması esnasında karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?

(Bu soru ile öğrencilerin karşılaşmış oldukları olumsuz durumlarla nasıl başa çıktıkları ya da çıkamadıkları ortaya konmaya çalışılmıştır.)

6) Sizce bu etkinlikler daha iyi nasıl yapılabilirdi?

(Bu soru ile öğrencilerin karşılaştıkları sorunları da düşünerek etkinliklerin daha iyi nasıl yapılabileceği konusunda öneriler de bulunmaları istenmiştir)

7) En çok hangi etkinliği beğendiniz ve neden?

(Bu soru ile öğrencilerin en beğendiği etkinlik gerekçeleriyle beraber öğrenilmek istenmiştir.)

8) En çok hangi etkinliği yetersiz buldunuz ve neden?

(Bu soru ile öğrencilerin en beğenmediği etkinlik gerekçeleriyle beraber öğrenilmek istenmiştir.)

9) Birinci elden kaynaklar kullanılarak dersin işlenmesi, derse karşı olan düşüncelerinizde nasıl bir etki bıraktı?

(Bu soru ile birinci elden kaynak kullanımının derse dahil edilmesi konusunda öğrencilerin sadece üniteye yönelik değil derse yönelik düşüncelerinde olumlu-olumsuz bir değişiklik olup olmadığı öğrenilmek istenmiştir)

10) Derste birinci elden kaynakların kullanılmasını yararlı/gereksiz buluyor musunuz? Neden?

(Bu soru ile öğrencilerin birinci elden kaynakların ders ile bütünleştirilmesine nasıl yaklaştıkları öğrenilmek istenmiştir.)

Öğretmenle yapılan görüşmede sorulan sorular ve bu sorular ile ulaşılmak istenen hedefler aşağıda belirtilmiştir:

1) Bu araştırmaya dahil olmadan önce derslerinizde birinci elden kaynakları kullanma durumunuz nasıldı?

(Bu soru ile öğretmenin birinci elden kaynaklara yönelik ders içi deneyimi olup olmadığı ortaya konulmak istenmiştir.)

2) Ders esnasında kullanılan etkinlikler ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

(Bu soru ile öğretmenin tüm süreç hakkında genel bir değerlendirme yapması amaçlanmıştır.)

3) Etkinlikleri uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştınız?

(Bu soru ile öğretmenin süreç boyunca karşılaştığı olumsuz durumlar öğrenilmek istenmiştir.)

4) Birinci elden kaynaklar ile dersin işlenmesi öğrencilerin derse katılımında nasıl bir etki yarattı?

(Bu soru ile birinci elden kaynakların derste kullanılması aşamasında öğretmenin sınıfa dair gözlemleri ortaya konulmak istenmiştir çünkü araştırmacı öğrencilerin araştırma başlamadan önce derse katılım durumlarını bilmemekte ve bunun için bir karşılaştırma yapamamaktadır.)

5) Sizce bu etkinlikler daha iyi nasıl yapılabilirdi?

(Öğretmenin karşılaşmış olduğu sorunların çözümü için etkinliklerin nasıl daha iyi yapılabileceği öğrenilmek istenmiştir.)

6) Öğrenciler için en yararlı bulduğunuz etkinlik hangisiydi? Neden?

(Öğretmenin gözünden öğrenciler için en çok hangi etkinliğin yararlı olduğu ortaya konulmak istenmiştir.)

7) Öğrenciler için en yetersiz bulduğunuz etkinlik hangisiydi? Neden?

(Öğretmenin gözünden öğrenciler için en az hangi etkinliğin yararlı olduğu ortaya konulmak istenmiştir.)

8) Etkinlikler esnasında karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?

(Öğretmenin karşılaştığı sorunlara dair çözümleri öğrenilmek istenmiştir.)

9) Araştırmadan önce birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik görüşleriniz ile şu an ki görüşleriniz arasında bir fark var mı? Açıklayınız

(Bu soru ile birinci elden kaynak kullanımının öğretmenin kaynak kullanımı konusundaki görüşleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı öğrenilmek istenmiştir.)

3.3.2. Öğrenci Çalışma Kağıtları

Etkinlikler uygulanırken, öğrencilere kullanmış oldukları birinci elden kaynakları analiz etmeleri için analiz kağıtları verilmiş. Bu kağıtlar etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda kullanılmıştır. Analiz kağıtlarındaki sorular oluşturulurken literatür incelenmiştir. Daha önceden yapılan çalışmalarda kullanılan soru tiplerinin neler olduğu, analiz kağıtlarının nasıl hazırlanacağı araştırılmıştır. Analiz kağıtlarındaki sorular çoğunlukla kaynağın fiziksel özelliklerinin analizinden başlamakta ve öğrencilerin yorumlar yapmasını sağlayacak sorularla devam etmektedir.

3.3.3. Araştırmacının Sınıf İçi Gözlemleri

Araştırmacı etkinliklerin uygulandığı beş hafta boyunca sınıfta bulunmuş, süreci takip etmiştir. Sınıfta bulunduğu zaman zarfında sınıf içi gözlemlerini araştırma günlüğüne not almıştır. Araştırmacının günlüğünde sınıfın etkinlikler boyunca göstermiş olduğu performans, öğrencilerin yönelttikleri sorular, karşılaşılan problemler, sorunların nasıl çözüldüğü gibi bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler de veri olarak kabul edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Nitel çalışmalarda verilerin analizi kısmı en çok zaman alan kısımdır; çünkü veri toplama sürecinin sonunda araştırmacının elinde çok sayıda veri bulunmaktadır. Bu verilerin tek tek incelenmesi, analiz edilmesi, sonuçlara ulaşılması çok büyük

zaman ve enerji gerektirmektedir (Glesne, 2015; Merriam, 2015). Bu yüzden verilerin analizin iyi şekilde yapılması için bu notların düzenlenmesi, yani verilerin yönetilmesi gerekmektedir. Bu süreci kolaylaştırmak için de farklı veri analiz teknikleri bulunmaktadır. Bunlardan biri, bu çalışmada da kullanılmış olan içerik analizi tekniğidir.

İçerik analizinde metinlerde kullanılan kelimeler, kavramlar tek tek incelenir. Kelime ve kavramlar belli özelliklere göre gruplandırılır ve bu gruplandırmalar arasında anlamlı ilişkiler kurulur (Büyüköztürk vd., 2018). Veri analizinin bazı aşamaları bulunmaktadır. Creswell (2016) bu aşamaları altı adımda özetlemiştir:

Birinci aşama: Bu aşama verilerin düzenlenmesini konu alır. Araştırmacı elinde bulunan verileri analiz için hazırlar. Görüşmelerin transkripsiyonlarını yapar, elindeki materyalleri listeler, bilgisayar ortamına gerekli verileri aktadır.

İkinci aşama: Bu aşamada araştırmacı elinde bulunan verileri genel olarak okur ve sahip olduğu veriler hakkında genel bir fikir oluşturur.

Üçüncü aşama: Bu aşamada veriler kodlanmaya başlanır. Araştırmacı kodlama yaparken semboller, renkler, kısaltmalar kullanabilmektedir. Görüşme metinleri, gözlem notları satır satır okunur, bu şekilde araştırmacı verilere yoğunlaşarak kodları oluşturmaya başlar (Glesne, 2015). Oluşturulan kodlar hiyerarşik olarak düzenlenir. Araştırmacı bazı kodları böler, bazılarını birleştirir böylece kategorilere ulaşır ve bu kategoriler verilerin bir düzene oturtulmasına yardımcı olur. Kategoriler de kodlar gibi analiz boyunca değişimlere uğrayabilir. Örneğin temel kategorilerin alt kategori haline geldiği durumlar olabilir. Kategorilerin yapılması süreci nitel araştırmanın genelinde olduğu gibi tümevarımsal bir süreçtir. Tüm bu süreçteki amaç küçük parçaların bir araya getirilmesi ve bu sayede bütüne ulaşılmasıdır (Merriam, 2013).

Dördüncü aşama: Bu aşamada temalar oluşturulur. Önceki analizlerde elden edilen kodlar, kategoriler düzenlenerek aralarında ilişkiler kurulur böylece daha genel bir içeriği ifade eden temalara ulaşılır.

Beşinci aşama: Bu aşamada temaların nasıl sunulacağına karar verilir. Bu aşamada görseller, şekiller, anlatımlar gibi farklı şekillerin kullanılması değerlendirilebilir.

Altıncı aşama: Bulguların yorumlanmasını içermektedir. Elde edilen verilen tutarlı bir şekilde okuyucuya sunulur. Bir önceki aşamada karar verilen tablo gibi görseller bu aşamada anlatımı güçlendirmek için kullanılır (Glesne, 2015; Merriam, 2015).

Tüm bunların dışında nitel veri analizinde, araştırmacının veriler üzerindeki hakimiyetini kolaylaştırmak için başvurulabilecek bazı bilgisayar yazılımları bulunmaktadır. Bu yazılımlar verilerin sınıflandırılmasında, depolanmasında, düzenlenmesinde ve zamandan tasarruf edilmesinde araştırmacıya yardımcı olmaktadır (Creswell, 2016). Bu yüzden, okuduğunuz araştırmada bilgisayar destekli nitel veri analizi programlarından olan Nvivo 12 Pro kullanılmıştır.

3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Analizi

Görüşme soruları analiz edilmeden önce öğretmen ve öğrenciler için ayrı bilgisayar dosyaları oluşturulmuştur. Bu dosyalara öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen ses kayıt dosyaları eklenmiş, daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından dinlenerek bilgisayar ortamında transkript edilmiştir. Katılımcılara kodlar verilmiştir. Sonraki aşamada, araştırmacı bu belgeleri Nvivo 12 Pro programına aktarmıştır. Kodlama yapmadan önce hem öğretmen hem de öğrencilerin görüşme dökümleri araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra ilk olarak öğrencilerin görüşmeleri analiz edilmiştir. Bu süreçte her öğrencinin görüşme dosyasındaki satırlar tek tek okunarak analiz edilmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan her kod için öğrencilerin görüşmelerinden elde edilen alıntılar kullanılarak referans dosyaları oluşturulmuştur. Görüşmelerde tekrar eden kodlar düzenlenmiş, alt kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar düzenlenmiş, bazı kodlar bölünmüş ve bazıları da silinmiştir. Daha sonra kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek üst başlıklar oluşturulmuştur. Bu başlıklar da kendi içinde analiz edilerek temalara ve temalar arasındaki ilişkilere ulaşılmıştır. Bu süreçte uzman desteği alınmıştır.

3.4.2. Öğrenci Çalışma Kağıtlarının ve Alan Notlarının Analizi

Öğrenci çalışma kağıtları ve alan notlarının analizi için söz konusu veriler tekrar tekrar okunmuştur. Alan notlarının analizi için görüşmelerde olduğu gibi Nvivo programı kullanılmıştır. Çalışma kağıtlarının analizinde bir program kullanılmamıştır. Analizler sonucunda bu verilerden elde edilen kodlar görüşmelerle ulaşılan kodlarla ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın bulguları açıklanırken görüşmelerin yanı sıra bu verilerden de alıntılar yapılmıştır.

3.5. ETKİNLİKLERİN OLUŞTURULMASI VE UYGULANMASI SÜRECİ

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İnsanlar, Yerler ve Çevreler isimli ünitede uygulanmıştır; ancak etkinliklerin oluşturulma sürecine 2017-2018 eğitim öğretim yılında başlanmıştır. Bu süreçte ilk olarak uygun birinci elden kaynaklar araştırılmıştır. Bu aşama oldukça uzun bir zaman almıştır; çünkü birinci elden kaynakların eğitim amaçlı kullanılması için bu kaynakları bir araya getiren herhangi bir ulusal kuruma rastlanmamıştır. Bu yüzden, araştırmacı farklı ortamlardan yararlanarak uygun birinci elden kaynak bulmaya çalışmıştır. Bu amaçla internet siteleri incelenmiş, kütüphanelere gidilmiş, kişisel arşivlere bakılmış, Almanya Göç Müzesi ve Dokümantasyon Merkezi (Documentation Centre and Museum of Migration in Germany [DOMID) ile iletişime geçilmiş, araştırmacının yakınlarının sahip olduğu belgeler incelenmiş ve Feriköy Antika Pazarı'na birçok kez gidilmiştir. Bu süreçte araştırma kapsamına giren kaynaklarda sürekli değişiklikler yapılmış, daha iyi kaynaklar bulundukça eski kaynaklar araştırmadan çıkarılmıştır. Kaynakların toplanma süreci devam ederken literatür de incelenerek daha önceden bu kaynakların derslerde nasıl kullanıldığına tekrar bakılmış ve oluşturulacak etkinlikler için fikir sahibi olunmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda seçilen ünite de incelenmiş, kitapta öğrencilere sunulan kaynaklar göz önünde bulundurularak yeni kaynak arayışına devam edilmiştir. Bu süreçler devam ederken etkinlikler tekrar tekrar düzenlenerek son halini almıştır. Bu etkinliklerden bazıları konuların anlatımı esnasında kullanılmış, bazıları konu sonunda ayrı bir etkinlik olarak yapılmıştır. Etkinliklerin neredeyse tamamı sınıf içinde yapılmıştır. Bu yüzden takip eden bölümde uygulamanın yapıldığı sınıf tanıtılacaktır. Daha sonra tüm etkinlikler tek tek anlatılacaktır.

3.5.1. Uygulama Sınıfına Genel Bir Bakış

Araştırmanın yapıldığı şubeye kayıtlı 37 öğrenci bulunmaktadır, bunların 21'i kız, 16'sı erkek öğrencidir; ancak bu öğrenciler içinde düzenli olarak okula gelmeyenler bulunmaktadır. Bu yüzden sınıftaki bazı sıralar boştur. Sınıftaki sıralar U düzenine göre dizilmiştir. Her sırada iki öğrenci oturmaktadır. Pencerenin olduğu tarafta altı sıra bulunmaktadır. Bu sıralar ikişerli gruplar halinde önlü-arkalı olarak dizilmiş ve üç ayrı sıra halini almıştır. Pencerenin karşısındaki duvarda da aynı oturma düzeni görülmektedir. U düzenin taban kısmını oluşturmak için sınıfın iki ayrı köşesinde bir köşede tek (duvar kenarı), diğerinde iki olmak üzere (cam kenarı) üç sıra yerleştirilmiştir. Köşelerin arasında ise yine önlü arkalı olarak dizilmiş toplamda dört sıra bulunmaktadır. U şeklinin iç kısmında öğretmen masası bulunmaktadır. Bu açıdan öğretmen sınıfın tamamını görebilecek konumdadır. Öğretmen masasının arkasında iki ayrı bölüme ayrılmış tahta bulunmaktadır. Bir bölümde tahta kaleminin kullanıldığı standart tahta yer alırken, diğer bölümde akıllı tahta bulunmaktadır. Akıllı tahtanın sağ tarafındaki duvarda çok büyük olmayan bir dünya haritası asılıdır. Standart tahtanın solunda ise öğrencilerin kartonlardan yaptığı bir ağaç figürü duvara yapıştırılmıştır. Bu figürün biraz daha solunda çöp kovası ve sınıfın giriş kapısı bulunmaktadır. Tahtanın üstünde hepsi aynı çerçeve içinde olmak üzere sırasıyla İstiklal Marşı, Atatürk'ün resmi ve bu resmin sağında Gençliğe Hitabe metni bulunmaktadır.

Sınıfın cam kenarında iki ayrı büyük pencere ve koyu renk perdeler bulunmakta, akıllı tahta kullanılacağı zaman bu perdeler örtülmektedir. Yine cam kenarında kaloriferler de bulunmaktadır. Pencerelerin karşısındaki duvarda sosyal bilgiler köşesi yer almaktadır. Burada Osmanlı kuruluş dönemi padişahların resimleri bulunmaktadır. Sosyal bilgiler köşesinin yanında İngilizce köşesi yer almaktadır. Burada Aşık Veysel, Kore müzik grubu gibi farklı türden müzik yapan sanatçılara dair İngilizce metinler ve resimler yer alır. Öğretmen masasının tam karşısında yer alan duvarda ise Türkçe ve fen bilgisi panoları bulunur. Türkçe panosunda Cemal Süreya'ya dair eserlerden alıntılar bulunurken fen köşesinde Alfred Nobel, Alexander Graham Bell ile ilgili bilgilendirmeler vardır. Sınıfın duvarlarında iki açık renk kullanılmıştır. Bunların dışında, sınıf içinde dört adet tekli florasan lamba vardır.

3.5.2. Etkinlik 1: Yaşadığım Yer

Bu etkinlik öğrencilerle yapılan ilk etkinliktir. Birinci elden kaynak olarak renkli ve büyültülmüş Beyoğlu haritası kullanılmıştır (EK 4). Haritaya Beyoğlu Belediyesi'nin internet sitesi üzerinden ulaşılmıştır. Harita üzerinde öğrencilerin okullarının bulunduğu Beyoğlu ilçesinde bulunan 117 yerin konumu gösterilmektedir. Bu yerler içinde müzeler, eğitim kurumları, ulaşım araçları, tersane, deniz yolu, doğal alanlar, iskeleler, dini yapılar, sağlık kurumları gibi pek çok yer bulunmaktadır. Bu etkinlik ile dersin ilk konusunu oluşturan yerleşmeyi etkileyen doğal ve beşerî faktörler konusunun desteklenmesi hedeflenmiştir.

Dersin başında öğretmen akıllı tahtayı kullanmış ve buradan konuyla ilgili bir sunum yapmıştır. Bu sunumda öğrencilere yerleşme nedir, insanların hangi ihtiyaçları yerleşim yerlerinin ortaya çıkmasını etkiler şeklinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları beyin fırtınası yapılarak tahtaya yazılmış ve bu cevaplar tartışılmıştır. Daha sonra kitaptan ilk yerleşim yerleriyle ilgili metinler okunmaya başlanmıştır. Doğal ve beşerî faktörlerden bahsedilirken kitapta yer alan etkinliklerden bazıları yapılmıştır. Öğretmen ders boyunca hem akıllı tahtayı hem de kitabı kullanmış ve gerçek hayattan örnekler vererek konuyu açıklamaya çalışmıştır. Konu bitiminde Yaşadığım Yer isimli etkinlik uygulanmıştır.

Etkinliğe başlamadan önce öğretmen tarafından öğrencilere etkinliğin içeriği ve amacı anlatılmıştır. Bu etkinliğin amacı, insanların Beyoğlu'na yerleşmesine etki etmiş olabilecek doğal ve beşerî faktörlerin öğrenciler tarafından haritadan kanıtlarla bulunmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda sınıf, öğretmen tarafından gruplara ayrılmıştır. Sonraki dört hafta boyunca da öğrenciler aynı gruplarla çalışmıştır. Etkinlik için altı grup oluşturulmuştur. Bu gruplar oluşturulurken Türkçe bilmeyen öğrencilerin hem Arapça hem Türkçe bilen öğrencilerin yanına oturtulmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin çeviri yapmaları amaçlanmıştır.

Her gruba A3 boyutunda harita, haritada yazan yer isimlerinin bilgisayarda yazılmış listesi ve boş A4 kâğıdı verilmiştir. Öğrenciler grup olarak çalışarak A4 kağıdına doğal ve beşerî faktörleri turizm, ulaşım gibi alt başlıkları da kullanarak haritadan örnekler vererek yazmışlardır. Etkinlik esnasında akıllı tahtaya söz konusu ha-

rita yansıtılmış, isteyen öğrencilerin akıllı tahtadan da haritayı incelemesine, yakınlaştırıp uzaklaştırmasına izin verilmiştir. Etkinlik sona erince her gruptan söz hakkı alan öğrencilerin listeden yazmış oldukları yer isimleri ve bu yer isimlerini hangi başlık altında kullandıklarını söylemeleri istenmiştir. Böylece her grubun diğer gruplara ait cevapları da duymaları sağlanmıştır. Etkinliğin sonunda öğretmen tarafından konuyla ilgili sorular sorularak ders bitirilmiştir.

3.5.3. Etkinlik 2: Tablo ve Grafiklerle Ülkemiz Etkinliği

Bu etkinlikte birinci elden kaynak olarak resmi istatistik verileri ve iki adet İstiklal Caddesi fotoğrafı kullanılmıştır. Tablo ve grafiklerle ülkemiz konusu işlenirken araştırmacı tarafından hazırlanan sunum dosyası akıllı tahtadan açılmıştır. Bu sunumda ilk olarak 1927-2017 yılları arasında Türkiye nüfusun değişimi ile ilgili aşağıdaki grafik gösterilmiş ve öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

1927-2017 yılları arası Türkiye nüfusu nasıl bir değişim göstermiştir?
1927 yılında nüfusun oldukça az olduğunu görüyoruz, sizce bunun nedeni ne olabilir?
Hangi dönemden sonra nüfus hızlı bir şekilde artış göstermiştir?
1927-1945 arası dönemde nüfusun yavaş bir şekilde artmasının nedeni ne olabilir?
1980'lerden sonra nüfus artış hızı yavaşlamıştır sizce bunun nedeni ne olabilir?

Daha sonra 1927 yılına ait kadın-erkek nüfusunun oranını gösteren grafik gösterilmiş ve öğrencilerden bu grafiği inceleyerek ne gibi sonuçlara vardıklarını söylemeleri istenmiştir. Sonraki slaytta öğrencilere 2017 yılına ait kadın-erkek nüfus oranını gösteren grafik gösterilmiş ve aynı soru sorulmuştur. Son kısımda ise 1927-2017 grafikleri yan yana gösterilerek öğrencilerden karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Benzer bir karşılaştırma 1927 ve 2017 yıllarına ait kır-kent nüfusu karşılaştırması için de yapılmıştır. Öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

1927 yılında kır-kent yerleşme oranları hakkında neler söyleyebiliriz?
Sizce 1927 yılında kırda yaşayan insanlar geçimlerini nasıl sağlamıştı?
Sizce neden 1927 yılında kır nüfusu kent nüfusundan daha fazla?
2017 yılı grafiğini nasıl yorumlarız?

Peki neden 2017'de köyde yaşayan nüfus bu kadar azalmış olabilir?
Sizce insanları köylerini bırakıp kentte yaşamaya iten sebepler neler olabilir?
Sizce kentte yaşayan insanlar geçimlerini nasıl sağlıyorlardır?

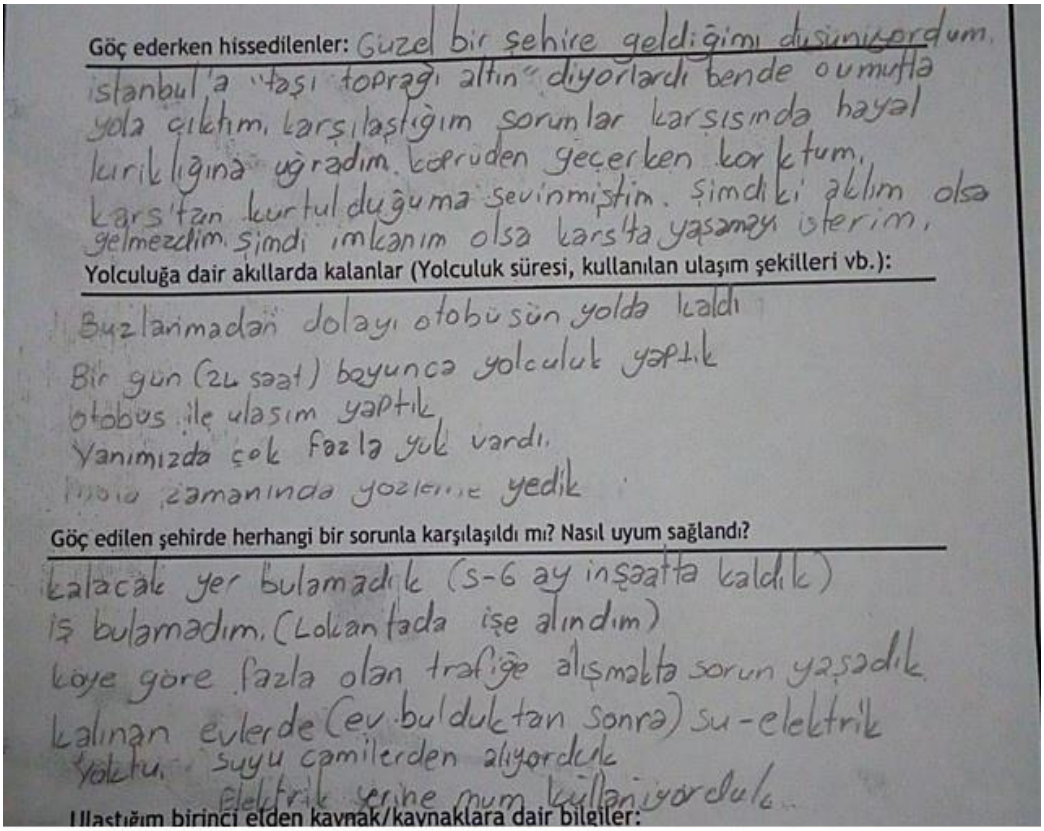
Bu sorulardan hareketle öğrencilerin Türkiye nüfusunun yıllar içinde geçirdiği değişimleri, bu değişimlerde rol oynayan faktörleri keşfetmeleri amaçlanmıştır. Etkinliğin son bölümünde ise 1927 yılı İstiklal Caddesi'nin siyah beyaz resmi tahtaya yansıtılmış ve öğrencilere burası neresi olabilir, nasıl bir görüntü var, zamanı ve yeri tahmin etmemizi sağlayacak ne gibi kanıtlar var soruları sorulmuştur. Daha sonra aynı yere ait 2017 yılında çekilmiş bir resim gösterilmiş ve öğrencilerden bu iki resmi karşılaştırmaları istenmiştir. Bu etkinlikte kasıtlı olarak çok fazla tablo ya da grafik kullanılmamıştır; çünkü ders kitabında konuyla ilgili tablo ve grafiklere yeterince yer verilmiştir.

3.5.4. Etkinlik 3: Bizim Göç Hikayemiz

Bu etkinlikte öğrencilerin kendi aileleriyle görüşmeler yapması, ailelerinin İstanbul'a göç etme hikayelerini öğrenmeleri istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Bizim Göç Hikayemiz isimli görüşme formları dağıtılmış (EK 5). Bu formda yer alan soruları aileleriyle birlikte cevaplamaları istenmiştir. Sınıftaki bazı öğrenciler yakın zamanda İstanbul'a göç ettikleri için bu süreci hatırlamaktadırlar. Bu öğrencilerin isterlerse formu kendilerinin doldurmalarına müsaade edilmiştir. Formları doldurmaları için öğrencilere bir hafta süre verilmiştir. Görüşme formunu doldururken bazı soruların cevabı için internet ve kütüphanenin kullanılabileceği söylenmiştir. Bu formlarda yer alan sorular şu şekildedir: Ayrıldığımız şehrin adı, bulunduğu bölge, şehirden ayrıldığımız yıl, ayrıldığımız yıla ait ortalama şehir nüfusu, şehrin şu anki nüfusu, ayrıldığımız şehirde insanların temel ekonomik faaliyetleri nelerdir (üç madde), şehrin sahip olduğu doğal kaynaklar nelerdir, şehrin bulunduğu bölgenin iklim özellikleri nelerdir, şehrin ekonomik ve sosyal faaliyetleri nelerdir? Bu sorular ile öğrencilerin ilk olarak ailelerinin ayrılmış oldukları şehre ait coğrafi, kültürel anlamda fikir edinmeleri istenmiştir. Bu sorulardan sonra formun arka yüzünde daha kişisel sorular sorulmaya başlanmıştır.

Formun arka yüzünde yazan sorular şu şekildedir: ailemin göç etme nedenleri, göç ederken hissedilenler, göç yolculuğuna dair akılda kalanlar (yolculuk süresi, kullanılan ulaşım türü gibi), göç edilen şehirde karşılaşılan sorunlar ve yeni şehre nasıl uyum sağlandığına dair bilgiler. Formun sonunda ise öğrencilerden göç sürecini yansıtan birinci elden kaynak bulmaları kaynağın oluşturulma amacı, oluşturulma tarihi, kaynağın türü gibi konuları düşünmeleri ve bu kaynağı sınıfa getirmeleri istenmiştir. Araştırmacı sınıfla tanıştığında çalışma konusundan ve neler yapılacağından genel olarak bahsettiği ve birinci elden kaynaklar hakkında bilgilendirme yaptığı için öğrenciler birinci elden kaynaklar hakkında daha önceden bilgi sahibi olmuşlardır; ancak yine de etkinlik formları dağıtılırken her soru öğretmen tarafından tek tek açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilere ailelerinden göç ederken geçtikleri ülke ve şehirleri de öğrenmeleri istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin bizzat kendi ailelerinin hikayelerini dinleyerek konu ile bireysel bir bağlantı kurmaları amaçlanmıştır. Ayrıca bu etkinlik ile kendi ailelerin arşivlerini de keşfetmeleri, kanıtları görmeleri istenmiştir.

Sonraki hafta etkinlik formları sınıfa getirilmiştir ve bu etkinlik üzerinden göç konusuna giriş yapılmıştır. İlk olarak gönüllülük esasına göre öğrenciler ailelerinin göç hikayelerini paylaşmıştır. Bazı öğrenciler aynı şehirden göç ettikleri için verilen bilgilerdeki eksik kısımları tamamlamışlardır. Göç sürecini hatırlayan öğrenciler de gönüllü olarak kalkıp bu süreci paylaşmıştır. Özellikle Suriyeli bir öğrencinin Halep'ten başlayan hikayesi büyük ilgi çekmiştir. Öğrenci göç sürecini anlatırken Türkiye sınırından geçtiğinde hissettiklerini, Türkiye'ye giriş yaptıktan sonra İstanbul'a ulaşana kadar izledikleri yoldan bahsetmiştir. Etkinlik yapılırken özellikle göç ederken hissedilenler bölümü paylaşıldığında öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdikleri görülmüştür. Daha sonra iki öğrencinin getirmiş olduğu kaynaklar sınıfa gösterilmiştir. Bu kaynaklardan ilki öğrencilerden birinin ablasına ait bir günlük iken diğeri göç sürecinden kalma eski tarihli bir paradır.



Göç ederken hissedilenler: Güzel bir şehire geldiğimi düşünüyordum. İstanbul'a "taşı toprağı altın" diyorlardı bende umutla yola çıktım, karşılaştığım sorunlar karşısında hayal kırıklığına uğradım. Körüden geçerken korktum, Kars'tan kurtulduğuma sevinmiştim. Şimdiki aklım olsa gelmezdim. Şimdi imkanım olsa Kars'ta yaşamayı isterim.

Yolculuğa dair akıllarda kalanlar (Yolculuk süresi, kullanılan ulaşım şekilleri vb.):

Buzlanmadan dolayı otobüsün yolda kaldı
Bir gün (24 saat) boyunca yolculuk yaptık
otobüs ile ulaşım yaptık
Yanımızda çok fazla yük vardı.
[illegible] zamanında yiyecek yedik

Göç edilen şehirde herhangi bir sorunla karşılaşıldı mı? Nasıl uyum sağlandı?

kalacak yer bulamadık (5-6 ay inşaatta kaldık)
iş bulamadım. (Lokantada işe alındım)
köye göre fazla olan trafiğe alışmakta sorun yaşadık.
kalınan evlerde (ev bulduktan sonra) su-elektrik
yoktu. suyu camilerden alıyorduk
elektrik yerine mum kullanıyorduk.

Ulaştığım birinci elden kaynak/kaynaklara dair bilgiler:

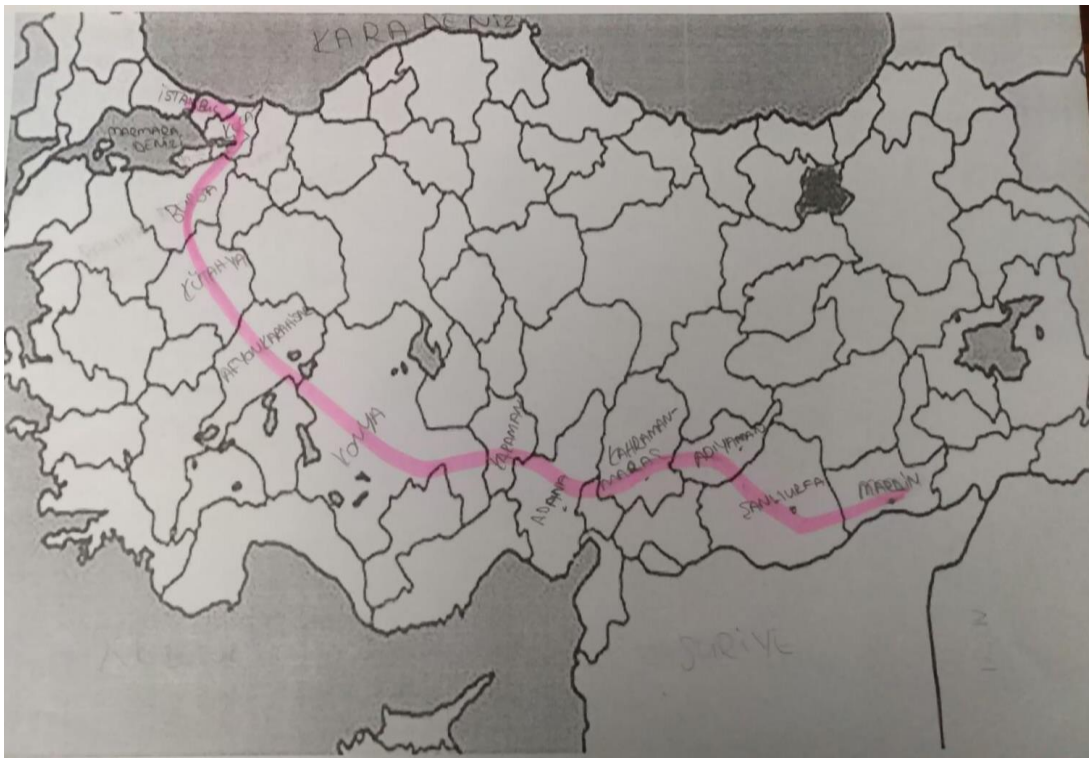
Fotoğraf 3-1: Öğrenci çalışmalarından bir örnek



Fotoğraf 3-2: Göç sürecinde kullanılan eski paralardan bir örnek

3.5.5. Etkinlik 4: Göç Rotamız

Bu etkinlik, göç türleri işlendikten sonra bir önceki etkinliğin devamı niteliğinde yapılmıştır. Etkinlik kapsamında öğrencilere birinci elden kaynak olarak Türkiye haritası verilmiştir ancak haritadaki şehirlerin ismi kapatılmıştır (EK 6). Öğrencilerden Bizim Göç Hikayemiz etkinliğinde ailelerinden öğrendikleri bilgiler doğrultusunda göç rotalarını harita üzerinden göstermeleri istenmiştir. Bu etkinlikte ders kitabının arkasında yer alan Türkiye haritasına bakarak şehirlerin yerlerini bulmaları, göçün başladığı şehirden bittiği şehre kadar olan yolculuğu göstermeleri istenmiştir. Aynı zamanda ailelerinin yaptığı göçlerin hangi göç türüne girdiğini (iç göç, zorunlu göç, kırdan kente, kentten kente gibi) de belirtmeleri istenmiştir. Etkinlik sona erdikten sonra öğrenciler söz hakkı olarak haritaları sınıfa göstermiş ve hangi tür göç yaptıkları açıklanmıştır.



Fotoğraf 3-3: Göç rotamız etkinliğinden bir örnek

3.5.6. Etkinlik 5: Gazetelerden Öğreniyorum

Bu etkinlikte birinci elden kaynak olarak gazete haberleri kullanılmıştır. İşçi göçü konusu işlendikten sonra etkinlik yapılmıştır. Etkinlik iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada akıllı tahtaya işçi göçüyle ilgili üç gazete haberi yansıtılmış ve her haber ile ilgili öğrencilere soru sorulmuştur. Bu gazete haberlerinden biri ve habere yönelik olarak öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir:



10 yıl önceki müracaatı için; "Yaşın doldu, Allah selâmet versin,, dendi

Rizeli Selâmet Almanya sırası beklerken ihtiyarladı

İŞSİZLİK yüzünden karısını ve küçük çocuğunu alıp Rize'deki köyünden İstanbul'a gelen Selâmet Güçlü, Almanya'ya işçi olarak gitmek için 5 Şubat 1962 tarihinde İş ve İşçi Bulma Kurumu'na baş vurmuş, on yıl sonra gelen cevapta, "Yaşının 35'i geçtiği, bu sebeple kaydının silindiği,, bildirilmiştir.

Kuruma baş vurduğu tarihte 26 yaşında güçlü kuvvetli bir genç olan Selâmet Güçlü, "Sıran gelince seni çağıracağız,, denildiği için Baltali-

(Devamı Sa. 7. Sü. 6 da)

ALMANYA'YA gitmek için müracaat ettiği zaman 26 yaşında olan Selâmet Güçlü şimdi 36 yaşında.

Fotoğraf 3-4: 20 Ağustos 1972 tarihli Hürriyet gazetesi haberi

Kaç yıldır sıra bekliyor?

Sizce bekleme süresi neden bu kadar uzun?

Selamet önce Rize'deki köyünden İstanbul'a gelmiştir. Bu hangi tür göçe girer?

Selamet ve ailesi köyden kente göçtüklerinde ne gibi sorunlarla karşılaşmış olabilirler?

Söz konusu köyde, Selamet gibi diğer köylüler de göç ederlerse bu köyde ne gibi sorunlar yaşanabilir?

Tıpkı Selamet ve ailesi gibi köyde geçimini sağlayamayan diğer insanlar da büyük şehirlere göçerse, şehirlerde ne gibi problemler yaşanır?

Selamet ve ailesi Almanya'ya gidebilseydi ne gibi sorunlarla karşılaşabilirdi?

Gazete haberleri akıllı tahtaya yansıtıldıktan ve yukarıdaki örnekte olduğu gibi öğrencilere sorular yönlendirildikten sonra etkinliğin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler gruplara ayrılmış, her gruba "Avustralya En Az Yüz Bin

İşçi İstiyor" başlıklı gazete haberinin çıktısı ve gazete analiz kağıtları verilmiştir (EK 7). Öğrencilerin analiz etmeleri istenen haber tahtaya da yansıtılmıştır. Analiz kağıtlarında öğrencilerden şu bilgiler istenmiştir: haberin başlığı, belgenin türü (diğer birinci elden kaynakların da yazdığı belgeler arasından uygun belgeyi işaretleme şeklinde), belgenin konusu, belgeyi özetleyen bir cümle, belgenin oluşturulma amacı, belgenin oluşturulma amacı hakkında bilgi veren bir cümlenin alıntısı, belgenin oluşturulduğu dönemin şartlarını belgedeki bilgilerden yola çıkıp tahmin etme. Gruplar tarafından belgeler doldurulduktan sonra cevaplar söz hakkı alarak tartışılmıştır.

3.5.7. Etkinlik 6: Fotoğraf Karşılaştırma Etkinliği

Bu etkinlikte birinci elden kaynak olarak fotoğraf ve video kullanılmıştır. İşçi göçü konusu devam ederken akıllı tahtaya ilk olarak Almanya'ya giden bir milyonuncu Türk işçinin Münih'te federal çalışma dairesi başkanı tarafından karşılanması ve televizyon hediye edilmesini gösteren, insanların mutlu olduğu bir resim gösterilmiştir. Hiçbir açıklama yapılmadan öğrencilere sizce bu resimde neler oluyor, resimdekiler kimler olabilir, meslekleri neler olabilir, duygusal durumları nasıldır şeklinde sorular yöneltilmiştir. Daha sonra resmin içeriği açıklanmış ve çalışmak için Almanya'ya giden işçilerin oradaki insanlar tarafından nasıl karşılandıkları sorulmuştur. Öğrencilerden cevap alındıktan sonra öğretmen bu cevaplara bir yorum yapmamıştır ve bir fotoğraf yansıtmıştır. Bu fotoğrafta yanmış bir ev, evin üzerinde Türk ve Alman bayrakları, yan yana dizilmiş insanlar, Almanca bir pankart, üzerinde Türk bayrağının olduğu tabutlar yer almaktadır. Öğretmen öğrencilere bir önceki fotoğraftaki soruların aynısını yöneltmiştir. Öğrenciler yaşlı işçilerin ölmüş olabileceği, onlara cenaze töreni yapıldığı gibi cevaplar vermişlerdir. Daha sonra ise ekrana bir video yansıtılmıştır. Bu videoda sokakta kalabalık bir grubun ellerinde pankartlarla sinirli bir şekilde bir şeyleri protesto ettiği görülmektedir. Öğrencilere sizce burada neler oluyor sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden işçilerin grev yaptıklarına, çalışma şartlarını protesto ettiklerine dair cevaplar gelmiştir. Öğretmen tüm cevapları aldıktan sonra 1993 yılında Almanya'nın Solingen şehrinde yaşayan bir Türk ailesinin evinin Neonaziler tarafından yakılması sonucu beş kişinin hayatını kaybettiği Solingen olayını anlatmıştır. Daha sonra öğrencilere işçilerin nasıl karşılanmış olabileceğine dair soru tekrar sorulmuştur. Bu etkinlik ile göçmenlere karşı bakış açısının değişiklik

gösterebileceği, göçmenleri hem olumlu hem de olumsuz karşılayan insanların olabileceği kısacası aynı olayın farklı yönleri olabileceği gösterilmek istenmiştir.

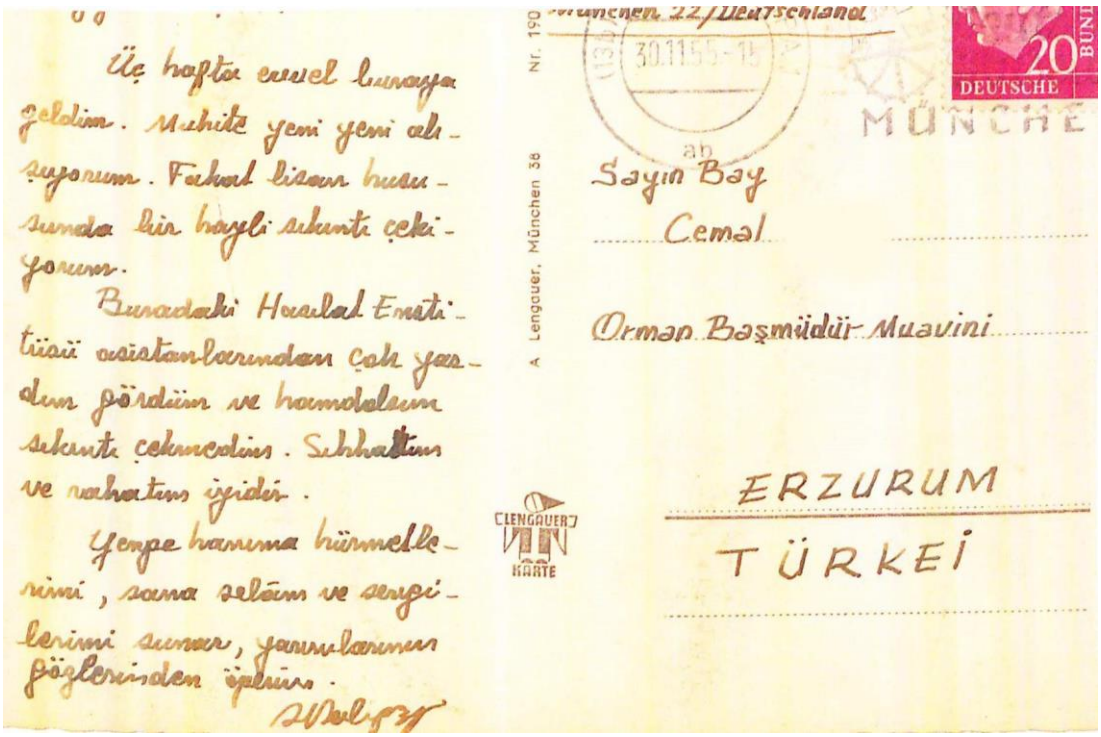


Fotoğraf 3-5: Etkinlikte kullanılan ilk fotoğraf, DOMID Arşiv, 1969

3.5.8. Etkinlik 7: Kartpostal Analizi

Bu etkinlikte birinci elden kaynak olarak farklı sebeplerle yurtdışına göç etmiş Türkler tarafından yazılan kartpostallar kullanılmıştır. Sınıf gruplara ayrılmıştır. Her gruba her biri farklı olmak üzere kartpostalların orijinalleri verilmiştir. Öğrencilerin kartpostallardaki el yazılarını okuyamama ihtimallerine karşın, kartpostallarda yazılan bilgilerin aynısı bilgisayar ortamında da yazılmış ve öğrencilere çıktılar dağıtılmıştır.

Bunlara ek olarak kartpostallar için hazırlanmış analiz kağıtları da verilmiştir (EK 8). Ayrıca akıllı tahtada tüm kartpostalların ön ve arka yüzleri bir döngü şekilde ilerleyecek şekilde yansıtılmış, böylece öğrencilerin diğer gruplardaki kartpostalları da görmeleri istenmiştir. Kartpostal analiz kağıdında ise öğrencilerden, dokümanın türü, dokümana özgü fiziksel özellikler, dokümanın tarihi, yazarı, kimin için yazıldığı, ne amaçla yazıldığı, yazıldığı ülkedeki hayat hakkında çıkarımlar, doküman yazarının cevapsız bıraktığı bir soru yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin cevapları sınıf içinde tartışılmıştır.



Fotoğraf 3-6: Etkinlikte kullanılan kartpostallara bir örnek

3.5.9. Etkinlik 8: Fotoğraf Analiz Etkinliği

Bu etkinlikte birinci elden kaynak olarak üç ayrı fotoğraf kullanılmıştır. İlk olarak ekrana Belçika'ya giden ilk işçi kafilesinin resmi yansıtılmış ve öğrencilerin resme bakarak çıkarımda bulunmaları istenmiştir. Resim üzerine biraz tartışıldıktan sonra gruplara ayrılmış olan öğrencilere Berlin'de çekilmiş siyah-beyaz bir fotoğraf ve fotoğraf analiz kağıtları dağıtılmıştır (EK 9).

Bu fotoğrafta üzerinde Türkçe ve Almanca yazıların bulunduğu bir manav, manavın önünde yetişkinler, küçük çocuklar bulunmaktadır. Öğrenciler bu fotoğrafı analiz ettikten sonra cevapları öğretmen eşliğinde tartışmışlardır. Daha sonra öğrencilere göçmen bir ailenin evini yansıtan bir fotoğraf dağıtılmıştır. Bu fotoğrafta masada Türk bayrağı, dolapların üstünde bavullar, bir yemek masasının etrafında oturan Türk göçmenler bulunmaktadır. Öğrenciler bu fotoğrafı da bir öncekinde olduğu gibi analiz kağıtlarıyla analiz etmiş daha sonra fotoğraflar üzerine konuşulmuştur.

3.5.10. Etkinlik 9: Mektubunuz Var

Bu etkinlikte birinci elden kaynak olarak iki ayrı mektup kullanılmıştır (EK 10). Mektuplardan biri eğitim nedeniyle yurtdışına yerleşmiş bir üniversite öğrencisi diğeri ise Almanya'ya göç etmiş bir mühendis tarafından kaleme alınmıştır. İlk olarak mühendis tarafından yazılan mektup öğretmen tarafından yüksek sesle okunmaya başlanmıştır. Öğretmen birkaç satır okuduktan sonra araştırmacının hazırladığı soruları öğrencilere yöneltmiş ve cevapları aldıktan sonra mektubu okumaya devam etmiştir. Soru- cevap şeklinde işlenen mektup ile beyin göçü konusuna vurgu yapılmış, işçi göçünden farklarına değinilmiştir. Daha sonra öğrencilere eğitim amaçlı giden kişinin yazdığı mektubun bilgisayarda yazılmış kopyaları ve analiz kağıtları dağıtılmıştır. Analiz kağıdını cevaplamayı bitiren gruplara sırayla mektubun orijinalleri de gösterilmiş, dokunup incelemelerine olanak tanınmıştır. Her grubun her iki mektubu da görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sona erdiğinde analiz kağıtlarındaki sorular tartışılmıştır.



Fotoğraf 3-7: Öğrenciler grup çalışması yaparken

3.5.11: Etkinlik 10: Üç Nesil Fotoğraf Karşılaştırması Etkinliği

Bu etkinlikte birinci elden kaynak olarak foto muhabiri Guenay Ulutuncok tarafından 2011 yılında çekilen fotoğraflar kullanılmıştır. Guenay Ulutuncok, DOMID ile iş birliği içinde Üç Nesil adı verilen bir proje yürütmüştür. Bu proje Türk-Alman işçi alımı anlaşmasının 50. Yıldönümü anısına düzenlenmiştir. Projede Almanya'ya göç eden birinci, ikinci ve üçüncü nesil yan yana fotoğraflanmış, zaman içinde geçirilen değişimler ortaya konmaya çalışılmıştır. Sınıftaki etkinliğe başlamadan önce öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

1) Beyin göçünün artması bir ülkede ne gibi sonuçlar doğurur?
2) İnsanlar neden beyin göçüne dahil olur?
3) Beyin göçüne ev sahipliği yapan ülke bundan ne gibi çıkar sağlar?

Bu sorulardan sonra ilk olarak fotoğraflar ekrana yansıtılmış ve öğrencilere fotoğraftaki insanların hangi meslekleri yapıyor olabileceği, aralarında ne gibi bir bağ olabileceği sorulmuştur. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğretmen tarafından fotoğraftaki kişilerin meslekleri açıklanmıştır.

Etkinlikte kullanılan ve sırasıyla maden işçisi büyük baba, onun oğlu olan inşaat mühendisi bir yetişkin ve torunu olan lise öğrencisi genç bir kıza ait fotoğraf aşağıda verilmiştir. Fotoğraflar üzerine konuşulurken öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

a) İlk nesil ne gibi sorunlarla karşılaşmış olabilir?
b) Üçüncü nesil birinci nesle göre avantajlı mıdır? Neden?
c) Üçüncü nesil kendi öz kültürüyle ilgili sorunlar yaşar mı? (Dil, kültür, tarih, kendi kültürüne yabancılaşma v.b.)
d) Bu durum Türkiye için sorun arz eder mi? Neden?



Fotoğraf 3-8: Guenay Ulutuncok, 3 Nesil Projesi, 2011

Bu etkinliklerden sonra seyahat ve yerleşme özgürlüğü konusuna geçilmiştir. Kitaptan ilgili bölümler okunmuştur. Bu konu için önceden kullanılmış olan birinci elden kaynaklar üzerinden örnekler verilmiş ve sorular sorulmuştur. Öğrencilerden ünite boyunca kullanılan kaynaklarda yer alan insanların, hangi özgürlüklerini kullandıklarını örnekler üzerinden açıklamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere ilk haftalarda aileleriyle yaptıkları görüşmeler de hatırlatılmış, kendi ailelerinin hangi özgürlüklerini kullandıkları sorulmuştur. Daha sonra ünite bitirilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Birinci elden kaynakların derste kullanılmasına yönelik hem öğrencilerden hem de ders öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu veriler sunulurken araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve öğrencilerin etkinlikler boyunca yaptıkları çalışma kağıtlarından ulaşılan sonuçlar verileri desteklemek için kullanılmıştır. Bulgular açıklanırken hem öğrencilerden hem de öğretmenden elde edilen ortak kodlar aynı başlıklar altında verilmiştir. Ders öğretmeninin görüşmesinden elde edilen bağımsız kodlar ise ayrıca belirtilmiştir. Kodların açıklanması noktasında katılımcıların görüşmeler esnasında kullandığı cümlelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aynı şekilde araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden de doğrudan alıntı yapılması yoluna gidilmiştir.

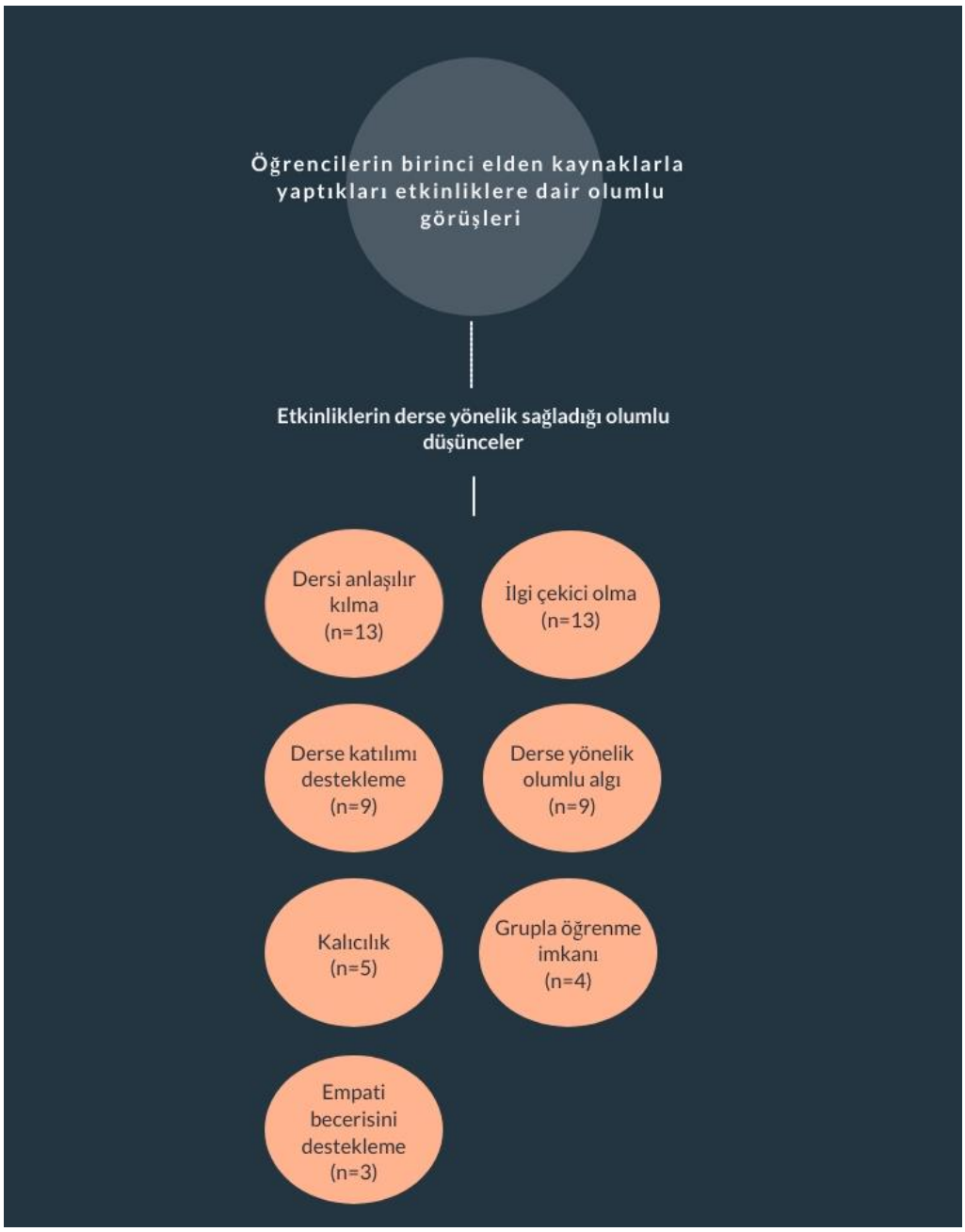
Araştırmanın sonuçları sırasıyla birinci elden kaynaklarla yapılan etkinliklere dair olumlu görüşler, birinci elden kaynaklarla yapılan etkinliklere dair olumsuz görüşler ve karşılaşılan olumsuz durumları önlemeye yönelik çözüm önerileri olmak üzere üç ana başlık üzerinden sunulmuştur. Bölümün sonunda ise ayrı bir başlık açılarak sadece öğretmenin görüşleri genel olarak sunulmuştur.

4.1. ÖĞRENCİLER BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARLA YAPILAN ETKİNLİKLERE İLİŞKİN DENEYİMLERİNİ NASIL YORUMLAMAKTADIR?

Bu başlıkta yer alan sorunun cevabını bulmak için geliştirilmiş olan üç alt araştırma sorusuna yönelik bulgular tek tek açıklanmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin Birinci Elden Kaynaklar ile Yaptıkları Etkinliklere Dair Olumlu Görüşleri Nelerdir?

Görüşme soruları, gözlem notları ve çalışma kağıtlarının incelenmesi sonucunda birinci elden kaynaklarla yapılan etkinliklere dair olumlu görüşler şekil 4-1’ de gösterilmiştir.

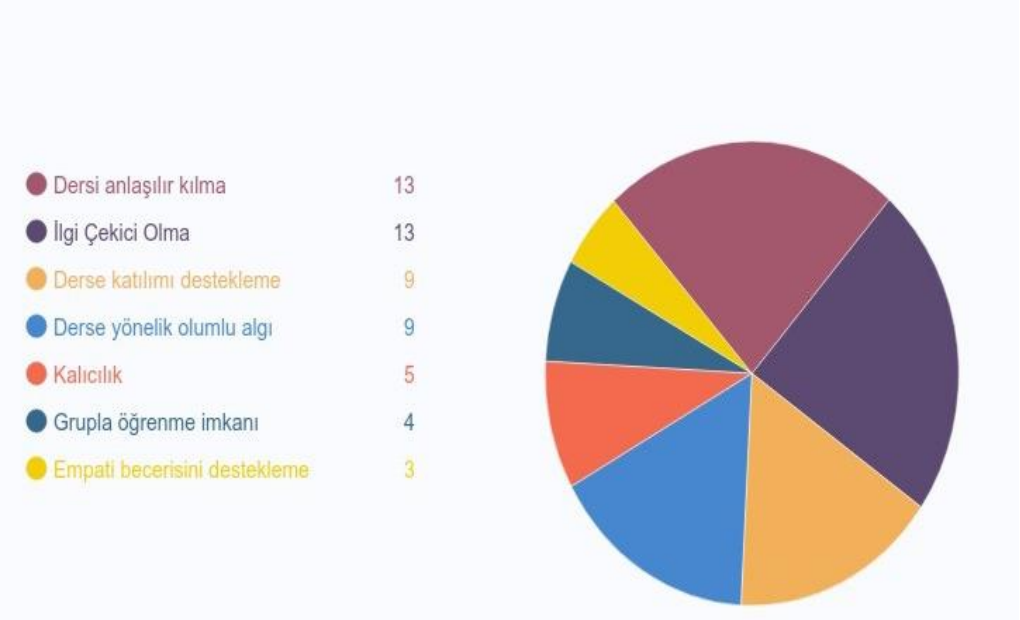


Şekil 4-1: Öğrencilerin birinci elden kaynaklar kullanılarak yapılan etkinliklere dair olumlu görüslerinin sınıflandırılması

Şekil 4-1'de görüldüğü üzere analiz edilen olumlu görüşler, birinci elden kaynaklar kullanılarak yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersine yönelik sağladığı olumlu düşünceler başlığı altında toplanmıştır. Bu düşünceler kendi içinde yedi alt

başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklarda katılımcı sayısı n olarak belirtilmiştir, alıntılar yapılırken daha önceden belirlenmiş olan kodlar kullanılmıştır.

4.1.1.1. Birinci Elden Kaynaklar ile Yapılan Etkinliklerin Derse Yönelik Sağladığı Olumlu Düşünceler



Şekil 4-2: Derse yönelik olumlu görüşlerin analizi

Veriler analiz edildiğinde birinci elden kaynaklar kullanılarak yapılan etkinliklerin, sosyal bilgiler dersinin anlaşılması, dersin ilgi çekici hale gelmesi, derse katılımın artması gibi pek çok farklı açıdan hem öğrencilerin hem de ders öğretmeninin düşüncelerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Bu olumlu düşünceler toplam yedi alt başlık üzerinden değerlendirilmiştir.

Dersi Anlaşılır Kılma:

Veriler analiz edildiğinde, yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersini daha anlaşılır kıldığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Veriler dersin daha iyi anlaşılmasında birinci elden kaynakların ders kitabının eksiklerini tamamlayıcı nitelikte olmasını, öğrencilerin zihninde geçmişin daha iyi canlandırılmasını desteklemesini ve farklı zekâ türlerine hitap eden yapıda olmasını göstermektedir. Bunun bir sonucu olarak katılımcıların %72.2'si birinci elden kaynaklar kullanılarak yapılan etkinlikler

sayesinde dersi daha iyi anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu etkinlikler kullanılarak işlenen ünitenin, ders kitabına bağlı kalınarak işlenen ünitelere göre çok daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum yapılan görüşmelerde katılımcılar tarafından birçok kez dile getirilmiştir. K14 kodlu katılımcı bu durumu aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

"Normalde ders kitabından işleseydik sıkılırdım, dersi fazla anlamazdım ama bu etkinlikleri yaptığımızda daha iyi anlayabildim. Daha iyi şeyler öğrendim. Normalde kitaptan işleseydik, kitaptan daha kötü olurdu çünkü ben daha iyi anlayamıyordum. Hatta kitapta bazen uykum geliyordu. Etkinlikleri yapınca daha iyi anladım. Daha iyi kavradım dersleri. Daha iyi çalışmaya başladım."

Benzer ifadeler kaynaştırma öğrencisi K18 tarafından da şu şekilde dile getirilmiştir:

"Kitapta daha kötüydü ama anlattığınız şeylerde daha iyi anladım. Bence böyle işlemek daha iyi oldu çünkü kitaptan işleyince anlayamıyordum."

Öğrencilerin bu görüşleri etkinliklerin sadece ders kitabı kullanılarak işlenen ünitelerin yarattığı sıkıcı atmosferi engellediği, kitapla işlenen ünitelere kıyasla, dersin daha anlaşılır hale geldiğini göstermektedir. Bu ifadeler aynı zamanda kitap yer alan etkinliklerin öğrencilerin konuyu anlamaları noktasında yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Birinci elden kaynak etkinlikleriyle beraber öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaya başlamaları, bu etkinliklerin ders kitabının yetersiz kaldığı noktaları tamamlayıcı nitelikte olduğunun da bir göstergesidir. Bazı katılımcıların diğer ünitelerin de bu şekilde birinci elden kaynaklar kullanılarak işlenmesine yönelik yorumları da bu durumu kanıtlar niteliktedir:

"Bence her derste yapılması gerekir çünkü sadece kitaba bağlı olarak yapılan etkinliklerde biraz özet geçilmiş gibi oluyor ve öğrenci anlamıyor (K16)"

Öğrenci yorumunda da görüleceği üzere ders kitabı çoğu kez yetersiz kalmakta ve öğrencilerin konuyu tam anlamıyla kavrayabilmesine olanak tanımamaktadır.

Bu durum hem öğrencilerin konuyu anlamasını engellemekte hem de derse yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır:

"Diğer ünitelere nazaran bu ünite çok farklıydı, daha güzel ve anlayarak geçti. Ben açıkçası bunu beğendim, keşke tüm üniteler böyle geçse. Ben biraz sosyal bilgiler dersini sevmiyorum. Tarihim ve coğrafyam biraz kötü. Kafam basmıyor diye sevmiyorum ama bu ünite diğer ünitelere göre çok daha iyi geçti. Hem sınıfça eğlendik keyif aldım açıkçası ben bu üniteden. Onun dışında anladım yani (K6)."

Öğrencinin ifadeleri birinci elden kaynaklar sayesinde normalde konuları anlamayan öğrencilerin bile konuları anlayabileceğini, bununla beraber derse yönelik yönelik daha olumlu düşünmelerinin sağlanabileceğini göstermiştir. Benzer bir görüş K8 kodlu öğrenci tarafından da ifade edilmiştir:

"...hatta bütün derslerin bu etkinliklerle olmasını düşünüyorum çünkü mektup, kartpostal bunun gibi etkinliklerle konuyu daha iyi kavradık, daha hâkim olduk. Ben iyi bir şey olduğunu düşünüyorum. Mesela bir mektup getirdiniz eski. Eğer bana direkt deseydiniz ki böyle böyle anlatsaydınız ben anlayamazdım ya da eski olduğuna inanamazdım. İşte elime verdiniz inceledim. Ondan sonra ben daha iyi kavradım yani. Bu üniteyi daha iyi anladığımı düşünüyorum. Diğer üniteler de bu şekilde işlenseydi ben aklımda bir soru kalmayacağını düşünürdüm. Yani bu üniteyle ilgili aklımda bir soru işareti kalmadı. Tamamen anladım. Konuyu daha iyi kavradım yani. (K8)"

Katılımcının görüşünde de ifade edildiği üzere, birinci elden kaynakların öğrenciler tarafından incelenebilmesi, öğrencilerin bu kaynaklarla birebir temas kurabilmesi, ellerinde bir kanıtın bulunması konuyu daha iyi anlamlandırmalarına destek olmaktadır. Hazır olarak bilginin sunulması yerine, öğrenci tarafından incelemeler, araştırmalar yapılarak bilginin üretilmesi hem dersin daha iyi anlaşılmasına hem de öğrencilerin konuya dair akıllarındaki soru işaretlerinin giderilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu etkinliklerin kullanıldığı üniteleri ders kitabına bağlı kalınarak işlenen diğer ünitelerle kıyaslamaları, geleneksel yöntemlerin öğrencilerin öğrenmesi açısından yeterli olmadığını bir kez daha göstermektedir. K5 kodlu öğrencinin görüşleri de bu durumu kanıtlar niteliktedir:

"Kullandığımız belgeler açık açık herkes de biliyor ki bunlar bizim kanıtımız. Bu kanıtlar sayesinde dersimizi daha iyi, daha anlamlı bir şekilde tanıyabildik. Şey, şu anda eğer o kanıtlar olmasaydı, o kanıtlar üzerinden gitmeseydik, şu anda bayağı geride kalmış olabilirdik. O kanıtlar sayesinde daha erken adapte olabildik, fikirlerimizi öne sürebildik. Onun dışında ise nasıl diyeyim daha kolay, daha basit bir şekilde geliyor bize."

Öğrencinin bu görüşünden hareketle kanıt kullanmanın, kanıtlar üzerinden etkinlikler yapmanın anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilmektedir. Nitekim öğrencinin kendisi de konuyu anlamış olmasını derste kanıtların kullanılmış olmasına bağlamaktadır. Ayrıca bu kanıtlar sayesinde konuyu anlamanın yanı sıra derse daha kolay uyum sağladığını da belirtmiştir. Buradan hareketle birinci elden kaynak etkinliklerinin derse daha erken uyum sağlamayı kolaylaştırdığı yorumu da yapılabilmektedir.

Verilere göre, birinci elden kaynakların dersi daha anlaşılır kılmasında rol oynayan bir diğer faktör, bu kaynakların tarihin öğrencilerin zihninde daha iyi canlanmasına destek olmasıdır. Kaynakların oluşturuldukları dönemin özelliklerini yansıtan doğası öğrencilerin zihinlerinde geçmişin daha kolay canlanmasına, üzerinde çalışılan dönemin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu kaynaklar çoğu zaman ders kitabında yer almayan sıradan insanların öykülerini, duygu ve düşüncelerini yansıtmakta gerek yazı stili gerekse kullanılan kelimeler ile oluşturuldukları dönemdeki hayata ışık tutmaktadır. Birinci elden kaynakların sahip olduğu bu avantajlar, öğrencilerin geçmişle aralarında bir bağ kurmalarına ve olayları, kişileri akıllarında daha iyi canlandırmalarına yol açmaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılmaktadır:

"Aslında etkinlikler derse daha çok yoğunlaşmamı sağladı. Test çözdükçe (analiz kağıtları) oradaki sorulara daha kolay yoğunlaştım ve cevap vermem daha kolay oldu… Eski olduğu için (belgeler) konuya kendimi daha kolay kaptırdım. O zamanı yaşamış oldum. Ne yaptıklarını, nerden nereye gittiklerini, insanların hangi şartlar altında çalıştıklarını okudum. (K13)."

Bu yorumdan görüleceği üzere, birinci elden kaynaklar ile dersin bütünleştirilmesi, öğrencinin kendini konuya kaptırmasına, tarihi bir nevi yaşamasına yardımcı olabilmektedir. Bu durumda müfredatta yer alan konular, olaylar öğrenciler için yabancı bir geçmişte yaşanmış ve bitmiş olaylar bütünü olmaktan çıkıp, gerçek birer karaktere dönüşmektedir. Bu durum, sadece öğrenciler tarafından değil, öğretmen tarafından da ifade edilmiştir:

"Özellikle gazete haberi, 3 nesil projesi ve mektup kartpostal okuma-inceleme. Bana kalırsa müfredata dahi girmesi gereken etkinlikler; çünkü öğrencinin doğrudan o dönemi görüp, o dönemin belki kelimelerini belki yazı tipini görüp anlaması, o dönemdeki işçiyi ya da o dönemdeki göç eden kişiyi, çok daha etkili oldu."

Ders öğretmenin ifadeleri birinci elden kaynaklar sayesinde, öğrencilere döneme dair bilgilerin anlatılmasından ziyade, dönemi doğrudan gösteren, döneme ait izler taşıyan kanıtlar ile dersin daha etkili ve anlaşılır olabileceği şeklinde yorumlanabilir; zira bu kanıtlar dönemin koşullarını yansıtmaktadır. Bu durumda öğrenciler konuyu zihinlerinde canlandırırken dönemi kendi koşulları içinde değerlendirebilmekte ve böylece daha iyi anlayabilmektedirler.

Öte yandan veriler, birinci elden kaynakların farklı formatlarda olabilmesinin de anlaşılırlığı kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Farklı formatlarda sunulan birinci elden kaynaklar, farklı zekâ türlerine hitap edebilmektedir. Bu durum öğrenciler tarafından da ortaya konmuştur:

"...mesela benim görsel şeyim daha iyi gelişmiş, gördüğüm bir şeyi daha iyi kavrıyorum tam tersine işitmekten. (K8)"

Yazılı, görsel, işitsel gibi çok farklı formatlarda olabilen birinci elden kaynaklar sayesinde daha fazla farklı zekâ türüne hitap edilebilmekte, böylece daha çok öğrencinin konuyu anlaması sağlanabilmektedir. Öğrencinin yorumu, bu kaynakların farklı zekâ türlerini destekleyerek konunun anlaşılmasını teşvik ettiği yönünde yorumlanabilir. Diğer taraftan birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığını ortaya koyan veriler incelenirken dikkat çekici bir durum daha ortaya çıkmıştır; bu da öğrencilerin söz konusu etkinliklerle birlikte sadece

kendilerine dair yorum yapmanın ötesine geçip, kendi sınıflarındaki değişimi fark etmeleridir.

"Bizim sınıftakiler daha iyi anlıyor. Mesela sorulara daha hızlı cevap veriyorlar. Daha iyi kavrayabiliyorlar. Ondan dolayı daha iyi oldu bence. Benim açımdan da aynı şey. (K16)"

Görüldüğü üzere birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler sayesinde, sınıfın konuları daha iyi anlaması, derste normalde olduğundan daha iyi performans göstermesi bizzat öğrenciler tarafında da fark edilmiştir. Buradan yola çıkarak bu kaynakların uygun şekilde kullanılması durumunda, konuların anlaşılması açısından sınıfta gözle görülebilir bir değişiklik yaratabileceği söylenebilir. Dahası bu değişimin öğrencilerin kendileri tarafından fark edilmesi de değerlidir. Öğrencilerin dışında ders öğretmeni de bu kaynakların öğrencilerin konuyu daha iyi kavramasına destek olduğunu belirtmiştir:

"Ben kendi adıma işlenişi kolaylaştırdığını düşünüyorum. Kavramayı özellikle, çocuklarda arttırdığını düşünüyorum."

Görüldüğü üzere birinci elden kaynaklar kullanılarak tasarlanmış etkinlikler öğrencilerin dersi daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu durum öğrencilerin kendi adlarına yaptıkları yorumlarda, gözlemlerinden yola çıkarak sınıfa dair yaptıkları yorumlarda ve ders öğretmeninin yaptığı yorumlarda açıkça ifade edilmiştir.

İlgi Çekici Olma:

Araştırmaya yönelik analizler, birinci elden kaynaklar kullanılarak yapılan etkinliklerin, dersi öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirdiğini de ortaya koymuştur. Toplam 18 katılımcının 13'ü (%72.2), kullanılan etkinliklerin ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler etkinliklerin kendilerinde merak duygusu uyandırdığını, bu nedenle dersi daha büyük bir ilgiyle takip ettiklerini söylemişlerdir. Bu şekilde, dersin monoton olmaktan çıktığı da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelerde pek çok kez belirtilmiştir:

"Gayet sürükleyici şeyler vardı. Çok ilgi çekiyorlardı. Ben seve seve okudum kartpostalları. Görseller de çok iyiydi. Ben gayet beğendim. (K16)"

K16 kodlu öğrenci etkinliklerde kullanılan birinci elden kaynakları sürükleyici olarak tanımlarken, bir başka öğrenci kaynakların esrarengiz olduğunu, kaynakları analiz etme sürecinin de bu sebeple ilgisini çektiğini belirtmektedir:

"...dikkatimi aslında pek çok resimler çekti. O resimlerdeki gizli detayları bulmak çekti. Yani oradaki çocuğun mesela ne yaptığı çok ilgimi çekmişti. Ya aslında esrarengiz olması dikkatimi çekti çünkü aslında biz o çocuğun orda ne yaptığını göremiyoruz... yine söyleyeceğim daha çok ilgi çekiyor. (K4)"

Bu yorumlarda görüldüğü üzere etkinliklerde yer alan birinci elden kaynakların keşfedilmeye açık yapıları öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Eğitim açısından tek başına anlam taşımayan birinci elden kaynakların, analizler ile incelenmesi, kaynağın anlam kazanmasını sağlamıştır. Bu durum, kaynaklara ilk bakışta görülemeyen anlamların, analizler ile ortaya çıkması ve bunun öğrenciler tarafından bilinmeyenlerin keşfedildiği, merak uyandıran bir sürece dönüşmesi şeklinde yorumlanabilir.

Bunların yanı sıra araştırma bulguları birinci elden kaynakların keşfedilmeye açık yapılarına ek olarak, bu kaynakların sahip olduğu fiziksel özelliklerin de öğrenciler için ilgi çekici olduğunu göstermiştir. Kaynaklarda kullanılan Türkçe, el yazısı, kaynakların eski olması, pulların kullanılması, kaynağın yazıldığı kâğıt gibi fiziksel unsurlar öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Bu durum öğrencilerin görüşlerinde kendine yer bulmuştur:

"En çok beğendiğim mektuplardı çünkü insanın kendi elinden yazdığı... El yazısı ile yazmaları, daha sonra kime gönderdiği... Bunlar dikkatimi çekti. Birinci elden kaynaklar nasıl desem insanın dikkatini çekiyor yani. (K12)"

"Mektupta el yazısı vardı. Özellikle kendileri yazmıştı. Baya eski kağıtlardı. En çok dikkatimi çeken mektuptu. (K17)"

"Bence belgelerin hepsi iyiydi çünkü hepsi eskiye ait bir kanıttı. O döneme ait yazılar, o döneme ait kartpostallar dikkatimi çekti. Kartpostalları sevdim çünkü za-

ten konu eskiydi ve eskiye ait bir belge buldunuz. İlgimi çekti. Yazılar ve döneme ait pullar vs. (K7)"

Katılımcıların cevaplarında da görüleceği üzere, birinci elden kaynakların fiziksel özellikleri öğrencilere farklı gelmiştir. Belgeler üzerinde yer alan, dönem hakkında bilgi veren pullar, kâğıdın niteliği gibi ipuçları öğrenciler tarafından fark edilmiş ve derse olan ilgilerini arttırmıştır. Buradan hareketle birinci elden kaynakların sadece içerik olarak değil, fiziksel niteliklerinin de öğrencileri derse çekme konusunda faydalı olabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırma bulguları, fiziksel özelliklerin yanı sıra gerçeklik faktörünün de birinci elden kaynakların öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmasında anahtar bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu kaynaklarda, ders kitaplarının çoğu zaman yaptığının aksine, konuya dair deneyimler üçüncü şahıslar üzerinden değil, bizzat birinci şahısların kendi ağzından, kendi kelimeleriyle anlatılmaktadır. Bu durum öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Katılımcıların birçoğu kaynakların gerçekliğine, gerçek kaynaklarla çalışmanın yarattığı farklılığa vurgu yapmıştır:

"...gerçek duygularını yazdıkları için sevdim çünkü insanın gerçek duygularını söylemesi farklı bir şey. Mesela ben buna internetten bakıp gelir burada söyleyebilirdim. Bunlar farklı şeyler. (K16)"

"...mesela o kişinin yazdığı gerçek şeydi. Gerçek kaynaktı. Gerçek bilgiler vardı içinde. Mektup da ilgi çekiciydi. Yani gerçek olması. Kişinin gerçek duygularını yazması. Gerçek kaynaktı yani. (K4)"

Öğrenci ifadelerinde de görüldüğü gibi birinci elden kaynakların gerçek kaynaklar olması, kişilerin duygularını yansıtabilmesi öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Bu kaynaklar, gerçek olmalarından ötürü etkinlikler boyunca suni bir ders atmosferinin oluşması yerine, öğrencilerin gerçek kanıtlarla çalışmasını mümkün kılan daha ilgi çekici bir sınıf ortamının oluşması şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan kaynakların gerçek olmasının öğrenciler üzerinde yarattığı etki araştırmacının gözlem notlarına da yansımıştır:

"...daha sonra kartpostal etkinliği yapıldı. Her gruba farklı kartpostal ve analiz kağıtları dağıtıldı. Öğrenciler bana bunları nereden bulduğumu sordular. İlgi fazlaydı. Ayrıca akıllı tahtada da tüm kartpostalların önlü arkalı resimlerini içeren görsellerden oluşan slayt gösterisi sürekli gösterildi. Öğrenciler belgenin gerçekliğine şaşırdılar. (Üçüncü hafta gözlem notları)"

Gözlem notlarına yansıyan bu ifadelerde, öğrencilerin belgelerin kaynağına yönelik sorular sorması belgelerin kendilerinde merak uyandırdığının bir göstergesidir. Ayrıca, 50-60 yıllık dokümanların incelenmek üzere sunulması ve dahası bu kaynakların gerçek olmasının öğrencileri oldukça etkilediği görülmektedir. Öğrencileri etkileyen bir diğer nokta, bu kaynakların dolaylı olarak sunulması yerine, bizzat kendilerine verilmesidir. Verilere bakıldığında öğrencilerin bu kaynaklara dokunmalarını sağlamanın da ilgiyle karşılandığı, bu durumun öğrencilerin hoşuna gittiği açıkça görülmektedir:

"O belgeler çok hoşuma gitti. Sonuçla o insanoğlunun yazdığı kâğıt, belgeler bizim elimizdeydi. Çok hoştu daha fazla olsaydı daha çok yarar sağlamış olurdum. İnsanoğlu kendi o kâğıdı yazmış, kendi eline almış ve biz de o kâğıdı aldık, incelediк. Bu çok hoşuma gitti. (K2)"

Verilerden hareketle kaynaklarla doğrudan temasa geçmenin, bundan 50-60 yıl evvel yaşamış olan insanların yazdıkları mektupların, kartpostalların orijinallerine dokunmanın ve bunları doğrudan inceleme fırsatı bulmanın öğrenciler için ilgi çekici olduğu yorumu yapılabilir.

Tüm bunların dışında, etkinliklerin öğrenciler tarafından olumlu yorumlanmasında rol oynayan bir diğer nokta, ders kitabına kıyasla bu etkinliklerin daha ilgi çekici olmasıdır. Veriler incelendiğinde bazı öğrencilerin ders kitabını sıkıcı buldukları; ancak etkinliklerin kendilerinde merak duygusu uyandırdığını vurguladıkları görülmektedir:

"Kitapla çok aram yok. Diğer dersleri hep kitapla işliyoruz. Hiç merak etmiyorum. Mesela önceden kitaba göz atıyor insan. Hangi konuyu işleyeceğimizi, daha doğrusu ben okuyorum ama bu kağıtları hiç görmedim ben hayatımda. İlk defa göre-

ceğim, merak ediyorum. O yüzden belgeler bana daha çok etkili geliyor; ama kitap çok şey gelmiyor, çünkü yani hep kitap var elimizde. Ben zaten göz atıyorum. Sonra o konuyu işleyince ay ben zaten biliyorum neden tekrar işliyorum ki diye şey oluyorum…o notlar, belgeler, mektuplar birden ilgimi çekti. Onları merak ettim içlerinde ne yazıyor acaba diye. Dediğim gibi bayağı bir merakımı çekti çünkü kitap dediğim gibi inceliyorum onu. Merak var bende ama incelediğim zaman tekrar yapmayı sevmiyorum. Bunlar ise sizin elinizdeydi, görme şansım yoktu, göremiyorduk o kâğıdı. Siz getirince de bir merak, acaba devamı nasıl, şöyle mi böyle mi, aklıma bir sürü düşünceler düşüyordu. (K2)"

Öğrencinin açıklamalarından görüldüğü üzere ders kitapları öğrenci için ilgi çekici değildir. Aynı zamanda ders kitaplarının sürekli tek kaynak olarak kullanılması da öğrencilerin ilgisini azaltmaktadır; ancak diğer yandan birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler sayesinde öğrencinin ilgisi çekilmiştir. Bu durumun altında birinci elden kaynakların, ders kitabının eksik kaldığı yönleri tamamlıyor olması yatabilir; çünkü ders kitapları çoğu zaman sıradan insanların hayatlarını anlatmamaktadır. Bunun yerine tarihte ön plana çıkmış krallar, padişahlar gibi kişilere odaklanmaktadır. Ders kitaplarında çoğu zaman farklı birinci elden kaynaklara ve bunların analizine yer verilmemektedir. Bu durum öğrenciler açısından, birinci elden kaynak etkinliklerini kitaba kıyasla daha ilgi çekici hale getirmiş olabilir; çünkü bu kaynaklar ders kitaplarında yer almayan olaylar ve kişilerle öğrencilerin tanışmasını sağlamaktadır. Diğer öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında bu durum daha net bir şekilde görülmektedir:

"Belgelerden kitapta fazla yok çok nadir bulunan bir şeydir bu. Farklıydı. Bayağı ilgimi çekti belgelerle işlenmesi. Anlaşılırdı. Bayağı bir anladım. (K10)"

Öğrenci yorumunda da görüleceği üzere ders kitabında ilgi çekici belgeler yeterince yer almamaktadır. Bu yüzden etkinliklerde öğrenciye sunulan kaynaklar öğrenci tarafından "farklı" olarak algılanmış ve bu farklılık hem konuyu anlamasına hem de dikkatinin konuya çekilmesine destek olmuştur. Tüm bunlara ek olarak ilgi çekici birinci elden kaynaklar kullanılarak tasarlanan etkinliklerin, sınıfı daha aktif

bir hale getirdiği sadece öğrencilerin kendileriyle ilgili kişisel görüşlerinde değil, sınıfa dair gözlemlerinde de açıkça ifade edilmiştir:

"Mesela eski böyle 40 yıllık 70 yıllık mektuplar getirdiniz bize. Ben bayağı etkilendim yani sonuçta eskiden yazılmış ve gerçek mektuplar. Getirdiğiniz için size teşekkür ederim. Beğendim ben, çok etkilendim mektuplardan. Ders benim dikkatimi daha çok çekiyor. Ben tüm ünitelerin, değil sosyal bilgiler tüm derslerin böyle işlenmesini isterdim. Konuya daha hâkim oluyoruz, daha çok dikkatimizi çekiyor ve şunu fark ettim sınıftaki birçok kişi dersi daha iyi dinlemeye odaklanıyordu, dikkatini veriyordu. (K8)"

Öğrencinin açıklamalarına bakıldığında, birinci elden kaynakların ilgi çeken kaynaklar olmasının öğrencileri hem konuya daha çok odaklanma hem de derse daha çok katılma noktalarında olumlu yönde etkilediği yargısına ulaşılabilir.

Sonuç olarak araştırma verileri, uygun birinci elden kaynaklar kullanılarak tasarlanan etkinlikler ile öğrencilerin dikkatinin çekilebileceğini, öğrencilerin merakının canlı tutulabileceğini, geçmişi merak etmelerinin sağlanabileceğini göstermektedir.

Derse Katılımı Destekleme:

Birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin derste kullanımına yönelik olumlu görüşler incelendiğinde, bu etkinliklerin derse katılımı desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yarısı etkinlikler sayesinde derse katılımlarının arttığını belirtmiştir. Daha önceden derse çok fazla katılmayan öğrenciler etkinlikler sayesinde hem kendilerinin hem de sınıftaki arkadaşlarının derse katılımlarının olumlu yönde etkilendiğini söylemişlerdir. K15 kodlu öğrenci konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

"Hocam aslında ilk önce, siz gelmeden önce, sosyal bilgiler dersi biraz sıkıcı geçiyordu, bir şey yoktu, sadece kitaptan işliyorduk. Siz geldikten sonra gazete haberleri, onlar çıktı, daha çok eğlenmeye başladık. Ders daha güzel geçti. Katılım çok vardı. Hatta bazen derse katılmayanlar bile katıldı. [K18] gibi mesela. Daha çok ka-

tıldılar derse ama eskiden hiç katılmıyorlardı. Ben derse biraz da olsun katıldım. Eskiden çok katılmıyordum. Kartpostallar falan gelince daha çok katılmaya başladım o derse. Derse katılımımı çok arttırdı"

Öğrencinin ifadesinde görüldüğü üzere etkinlikler sayesinde derse katılımda sınıf bazında olumlu yönde bir değişiklik olmuştur. Daha önceden derslere hiç katılmayan öğrenciler dahi katılım göstermeye başlamıştır. Öğrenci ayrıca etkinliklerden önce ve sonra olarak karşılaştırma yapmış, daha önceki kitaba bağlı ders işlenişini sıkıcı bulduğunu; ancak etkinlikler sayesinde bunun değiştiğini belirtmiştir. Bu durum uygun birinci elden kaynaklar kullanıldığında derse yönelik motivasyonları düşük öğrencilerin kazanılabileceğini, sosyal bilgiler eğitim öğretim sürecinde daha aktif olmalarının önünün açılabileceği şeklinde yorumlanabilir. Etkinliklerin, motivasyonu düşük olan öğrencilerin derse katılımına yönelik olumlu etki yaratmasının, sınıftaki diğer öğrenciler tarafından fark edilmesi, aslında bu kaynakların eğitimsel gücünün ne denli büyük olduğunu göstermektedir:

"Önceden fazla derse katılmıyordum sadece arada sırada kaldırıyordum. Getirdiğiniz birinci elden kaynaklar, onlar bayağı bir ilgimi çekmeyi başardı ve çok güzeldi. Eskiden bu kadar katılım yoktu. Mesela örnek vermem gerekirse. Grup kurarken, herkes bir konuyu söylerken, sınıfta fikirler paylaşılıyor ya herkes parmak kaldırmaya ve söz hakkı almaya sahip oldu. Birinci elden kaynaklar aslında bizim için iyi oldu. Derse katılım bayağı bir arttı. Eskiden tahtaya bakıyorlardı, boş boş aval aval, ama şimdiyse getirdiğiniz bilgilerden kaynakla onlar bizim sınıftaki çocukları bayağı bir etkiledi. Bu sayede derse katılım arttı. (K7)"

Diğer katılımcının görüşlerini doğrulayacak şekilde bu öğrenci de katılımın sınıf düzeyinde arttığını belirtmiştir. Verilerde, öğrencilerin fikirlerini paylaşma noktasında hevesli oldukları, söz hakkı almaya, parmak kaldırmaya başladıkları görülmektedir. Bu bulgu, birinci elden kaynak etkinliklerinin öğrencileri kendilerini ifade etmeye yönlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, daha önceden derse katılmayan, derste pasif bir şekilde dinleyici konumunda olan öğrencilerin, bu etkinlikler aracılığıyla derse aktif katılım göstermesi yapılandırmacı eğitimin amaçlarına ulaşılması bakımından da önem taşımaktadır; çünkü bu eğitim yaklaşımı öğrencilerin

eğitim sürecinde aktif bir rol almasını savunmaktadır. Buradan hareketle birinci elden kaynak etkinliklerinin öğrencilerin daha faal şekilde derse katılımını sağlayarak yapılandırmacı eğitimi desteklediği yorumunda bulunulabilir.

Diğer yandan, kullanılan etkinliklerin derse katılımı olumlu yönde etkilediğine dair olumlu görüşler, ders öğretmeni tarafından da ifade edilmiştir. Öğretmen konuyla ilgili olarak şu şekilde yorum yapmıştır:

"Zaten çalışmaları yaptığımız 7-G çok derse katılan bir sınıftı normalde de ama nasıl diyeyim işte oran vermem gerekirse %10 katılımken birden %90'a çıktı bu etkinliklerle beraber. Sebebi de çünkü işte ben onları önceden güdüledim hani farklı etkinlikler yapacağız, farklı çalışmalar yapacağız diye önceden güdüledim bir bunun etkisi oldu, iki etkinliklerin tamamen hani bizim sadece rehber olduğumuz, öğretmenin sadece rehber olduğu öğrencinin kendi çabasıyla bulduğu, buluş yolu muydu o? Buluş yoluyla öğrenme prensibine göre düzenlemişsin sanırım etkinlikleri. Yani tamamen öğrenci kendisi keşfediyordu aslında mesela. Biz sadece sorularla yönlendiriyorduk. Buna çok alışık değillerdi. Bunu yapıyor olmak onlar için çok katılımı arttıran bir etken oldu. Kendileri başardıklarını hissettikçe daha da katılmaya başladılar. Bir günden bir güne bile arttı katılımları diyebilirim. İlk etkinlikten ikinci etkinliğe bile arttı katılımları."

Öğretmenin görüşleri analiz edildiğinde birinci elden kaynakların öğrencilerin hazır bilgiyi almak yerine, bilgiyi zihinlerinde kendilerinin oluşturmasına katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencinin bilgiyi kendisinin oluşturabildiğini görmesi başarı duygunu tatmalarına, dolayısıyla derse katılıma yönelik motivasyonlarının artmasına neden olmaktadır. Öğretmenin ise tüm bu süreçte sadece rehber konumunda olması, gerektiği yerlerde yönlendirmeler yapması birinci elden kaynakların yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ve bu eğitim anlayışını benimseyen sosyal bilgiler müfredatıyla uyum içinde olduğunu kanıtlamaktadır.

Tüm bunlara ek olarak, sınıf katılımının etkinlikler boyunca fazla olduğuna yönelik ifadelere araştırmacının gözlem notlarında da sıkça rastlanmıştır:

"...daha sonra gazete haberi etkinliğine geçildi. Haberler akıllı tahtaya yansıtıldı. Derse katılım fazla. Her erkek hem kızlar eşit oranda katılıyor. Kaynaştırma öğrencileri de derse aktif katılıyor. Öğretmen gazeteyle ilgili soruları soruyor. Son haberde ailenizi bırakıp çalışmaya gider misiniz diye sorunca katılım daha da artıyor. (Gözlem notları üçüncü hafta)"

"Üç Nesil Projesinin fotoğrafları gösterildi. Bu kişiler ne iş yapıyor olabilir, aralarındaki ilişki ne olabilir soruları soruldu. Öğrenciler tahminde bulundular. Kişilerin gerçek meslekleri söylenince öğrenciler şaşırdılar. Katılım fazla. (Gözlem notları dördüncü hafta)"

Veriler incelendiğinde gözlem notları, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin, birinci elden kaynaklar sayesinde, derse katılımın olumlu yönde etkilendiği konusunda birbirini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Derse Yönelik Olumlu Algı:

Araştırma sonunda ulaşılan bir diğer bulgu etkinliklerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilemesi olmuştur. Katılımcıların yarısı, etkinlikler sayesinde dersi daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ders daha eğlenceli hale geldiği için, bazıları ise ders daha anlaşılır hale geldiği için dersi daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise dersi sadece kitap kullanılarak işlenen derslerle kıyaslayarak, etkinliklerin kullanılması sonucu dersi daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Dersin daha eğlenceli hale gelmesinden dolayı derse yönelik daha olumlu düşünmeye başlayan öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

"Etkinliklerle daha güzel öğreniyorduk. Eğlenerek öğreniyorduk. Birlikte grup çalışması yapıyorduk. Sorumluluk ediniyorduk. O yüzden güzel oldu bizim için. Bana dersi sevdirdi. Böyle eğlenceyle dersi işliyorduk. Konuşabiliyorduk, istediklerimizi söyleyebiliyorduk, sorular soruyorduk, bir şeyler öğreniyorduk eğlenerek. (K1)"

Öğrencinin görüşlerinden yola çıkarak birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin öğrencilerin kendilerini ifade etmesini, fikirlerini rahatça paylaşmasını destekleyebileceği, öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebileceği söylenebilir. Diğer yandan sosyal bilgiler dersinde bu etkinliklerin kullanılması sonucunda, daha önceden dersi anlamayan öğrenciler için dersin daha anlaşılır hale getirilebileceği ve bu şekilde öğrencinin dersi sevmesini sağlamanın mümkün olabileceği öğrenci yorumlarında karşımıza çıkmaktadır:

"Sadece ders kitabı ile işlediğimizde hem konuyu çok anlamıyoruz hem de sıkıcı geçiyor ders. Mesela şimdi etkinlik yaptığımızda daha da çok sevdim ve anlamaya çalıştım. Dersi daha çok sevdim. En sevmediğim ders sosyal bilgilerdi. Yani anlamıyordum çok. Tarihten anlamadığım için dersi anlamıyordum. Ama bu etkinlikler geldi ve daha da çok sevdim. Daha iyi anladım. (K3)"

Öğrencinin ifadelerine bakıldığında daha önceden derse yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir; ancak öğrenci, etkinliklerle dersi sevmeye ve dersi anlamak için çaba göstermeye başlamıştır. Buradan yola çıkarak birinci elden kaynakların, dersi sevmeyen öğrencileri motive etme potansiyeli olduğunu söyleyebiliriz. Yine etkinlikler sayesinde dersin daha anlaşılır hale geldiği ve bu yüzden öğrencilerin derse yönelik daha olumlu düşünebileceği de söylenebilir.

Etkinliklerin, ders kitabıyla işlenen ünitelere kıyasla öğrencilerin derse daha çok yoğunlaşmalarını sağladığı, öğrencilerin konuyu anlamalarını desteklediği ve bunun sonucunda da öğrencilerin derse yönelik daha olumlu düşündükleri de görülmektedir:

"Kitaptan okuduğumuzda hemen okuyup geçiyoruz ama test çözdüğümüzde (analiz soruları) ya da onlar hakkında sorular yaptığımızda kitaba göre daha çok yoğunlaşıyorum daha çok yapmak istiyorum. Kitaptan yaptığımızda sıkılıyorum. Dersi daha çok nasıl desem daha çok sevdim. Biraz daha işlemek istedim. Çabuk bitmesini istemiyordum. (K13)"

Bu yorum, birinci elden kaynakların analiz edilmesinin, sorgulanmasının, derse odaklanmayı kolaylaştırdığı, ders kitabına kıyasla öğrencilerin konuyu daha

derinlemesine öğrenmesine olanak verdiği şeklinde anlaşılabilir. Ders kitaplarının hem farklı birinci elden kaynakların sunulması açısından hem de var olan kaynakların analizinin yüzeysel şekilde yapılması açısından yetersiz olması, öğrencilerin bu şekilde düşünmesine yol açmış olabilir. Nitekim bu durum başka bir öğrencinin de görüşlerine yansımıştır:

"… keşke tüm üniteleri böyle işleseydik. Sonuçta elimize bir belge veriliyor biz bu belge hakkındaki görüşlerimizi belirtiyoruz. Eskiden slayttan ya da kitaptan işliyorduk ama kitaptaki görseller yetersizdi. Kitaptaki haritalar çok yetersizdi. (K6)"

Bu ifadeler, birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin, ders kitabının eksikliklerinin tamamlanmasına katkı sağladığını göstermektedir. Sonuç olarak tüm bu verilerden hareketle, birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler ile sosyal bilgiler dersinin öğrenciler için eğlenerek, anlayarak ve ders kitabının eksik kaldığı noktalarda tamamlayıcı bir materyal olarak kullanılabileceğini, bu şekilde öğrencilerin derse yönelik düşüncelerinin daha olumlu bir hale getirilebileceğini söyleyebiliriz.

Kalıcılık:

Araştırmanın ulaştığı bir diğer bulgu, birinci elden kaynak etkinliklerinin öğrenilenlerin kalıcılığını olumlu yönde etkileyebileceği olmuştur. Hem öğrenciler hem de ders öğretmeni dersin bu şekilde işlenmesinin öğrenilenlerin akılda kalmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci öğrenilenlerin kalıcılığıyla ilgili şunları söylemiştir:

"…öğrenilenlerin daha fazla kalmasını sağlıyor mektup ve kartpostal. Hep kitaptan işlediğimiz için hep aynı şeydi o yüzden pek akılda kalmıyordu. Farklılık olduğunda insan farklılıkları daha fazla hatırlıyor… İnsanların gerçek duyguları oluyor ayrıca. Gerçek mesela o zamandan yazılmış bir mektup. Kendi eliyle kaleme döktüğü bir mektup. Bu daha akılda kalıcı olmasını sağlıyor. (K16)"

Öğrencinin görüşünde belirttiği üzere, birinci elden kaynaklar, öğrenciler için alışagelmiş materyallerden farklıdır. Bu kaynakların üzerinde çalışılan dönemden

izler taşıması, öğrencilerin bu izleri bizzat inceleyerek, analizler yaparak öğrenmesi konuların daha fazla akılda kalmasına yardımcı olmaktadır. Bulgular, aynı zamanda bu kaynakların olayları, kişileri somutlaştırmasının da bilgilerin akılda kalıcılığını desteklediğini göstermektedir.

"Derse ait kanıt, belgeler gördüğümüz için daha kalıcı oldu. (K7)"

"Ben etkinlikleri beğendim, çok güzeldi. Birinci elden kaynakları kullandığımızda ders daha akılda kalıcı oluyor. (K9)"

Katılımcı ifadeleri göstermektedir ki, konuların düz bir şekilde anlatılması yerine, somut kanıtlar üzerinden ve bu kanıtların bizzat öğrenciler tarafından kullanılarak, analiz edilerek sunulması, kalıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, etkinlikler sayesinde öğrencilerin süreç boyunca etkin rol almasının önü açılmaktadır. Bir öğrenci konuyla ilgili kendini şu şekilde ifade etmiştir:

"Belgelerle ders işlenmesini beğendim. Nedeni şu: insanların aklında daha kalıcı oluyordu. Mesela hep kitaptan gidelim, deftere yazı yazalım gibi değildi. Hani herkesin katılabileceği şekilde olduğu için beğendim. (K12)"

Öğrencinin yorumuna bakıldığında kullanılan etkinliklerin, geleneksel yöntemin aksine öğrencilerin derste daha aktif olmasını sağladığı görülmektedir. Derse daha aktif katılmak ise konuların kalıcı olmasını desteklemektedir. Birinci elden kaynakların kalıcılığı olumlu yönde etkilediği bulgusu gözlem notlarına da yansımıştır:

"...seyahat ve yerleşme özgürlüğü konusuna giriş yapıldı. Kitaptan bu özgürlüklerin kısıtlandığı durumlara dair metinler okundu. Daha sonra öğretmen öğrencilere ünite boyunca yapılan etkinlikleri düşünmelerini, insanların hangi özgürlüklerini kullandıklarını etkinliklerdeki örnekler üzerinden açıklamalarını istedi. Öğrenciler kartpostallardan, mektuplardan örnekler verdiler. (Gözlem notları, son hafta)"

Son hafta yapılan derste, öğrencilerin önceki haftalarda yapılan birinci elden kaynak etkinliklerini hatırlamaları ve öğrendikleri üzerinden örnek vermeleri bu

kaynakların kalıcılığı desteklediğini göstermektedir. Gözlem notları ve öğrenci görüşlerine ek olarak ders öğretmeni de kaynaklar ve kalıcılık arasındaki ilişkiye dair ifadelerde bulunmuştur:

"E onun dışında öğrenciler çok eğlendiler çünkü tamamen kendilerinin de katıldığı bir çalışma oldu. Öncesinde nasıl yapıyorduk ya da diğer sınıflarda nasıl yaptım? İşte kitaptaki bölümleri okuturken veya kitaptaki etkinlikleri yaptırırken ya da bir konuyla ilgili çocuklarda örnek alırken sadece onları katıyordum ama şimdi grup çalışması şeklinde tamamen katılmış oldular. Bunlar için de hem eğlenceli oldu hem de kalıcı olduğunu düşünüyorum yani."

Sosyal bilgiler öğretmeninin yorumları, birinci elden kaynakların öğrencilerin derse katılımını kitap bölümü okumanın ötesine taşıyarak, dersin büyük bir bölümünde aktif rol almalarına imkân sağladığını göstermektedir. Bunların bir sonucu olarak öğrenilenler daha kalıcı olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak kaynaklarda kullanılan üslup da kalıcılığın desteklenmesini sağlamaktadır.

"... orada konuşma şekilleri değişikti, Türkçe daha değişikti. Bu yüzden daha akılda kalıcı oluyor. Yeni kelimeler öğreniyoruz. Mesela "Lakin" ama anlamında kullanılıyor. (K16)"

Bu yorum, kaynakların oluşturuldukları dönemde kullanılan sözcükleri yansıtmasının öğrenciler için hem ilgi çekici olduğunu hem kalıcılığı desteklediğini göstermektedir. Öte yandan, günlük Türkçeden farklılık gösteren kelimelerin öğrenilmesine de olanak sağlamaktadır. Buradan hareketle birinci elden kaynakların kalıcılığı desteklemenin yanı sıra, öğrencilerin kelime bilgisini geliştirdiği yorumuna da ulaşılabilir.

Empati becerisini destekleme:

Analizler sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu, etkinliklerin öğrencilerde empati becerisinin gelişimini destekleme potansiyeli olduğudur. Özellikle ders kitaplarında çok fazla yer verilmeyen sıradan insanların gerçek hikayelerinin, duygularının yansıtıldığı fotoğraf, mektup gibi materyaller öğrencilerin empati yapabilmesini ko-

laylaştırmıştır. Bu durum hem öğrenciler hem de ders öğretmeni tarafından dile getirilmiştir:

"Etkinliklerden de kartpostalları sevdim. Kartpostallar net yazılmamıştı ama yine de bir özlem duygusunu içeriyordu. Yani bizim anlayabileceğimiz bir şeydi bu. Biz onları canlı canlı görüp anlayabiliyorduk. (K5)"

"Hani açıkçası, ilk defa o mektubu yazan birinin elindeki mektubu görmek benim için farklı bir deneyimdi. Daha keyif aldım dersi işlerken. Onun dışında elime geçen mektupları okuyarak daha fazla bilgi edindim. İnsanların çektiği zorlukları anladım, empati kurdum. (K6)"

İfadeler incelendiğinde, etkinlikler sayesinde, geçmiş zamanlarda yaşamış olan insanların hissettiği duyguların öğrenciler tarafından anlaşılabildiği görülmektedir. Bu kişilerin yansıttığı insani duygular, öğrencilerde karşılık bulmuştur ve empati kurulmasını kolaylaştırmıştır. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan empati becerisinin geliştirilmesi noktasında önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak birinci elden kaynak etkinlikleri aracılığıyla, empati becerisinin gelişiminin desteklenebileceği söylenebilir. Nitekim sosyal bilgiler öğretmeninin yorumları da etkinliklerin öğrencilerin empati kurabilmelerine olanak tanıdığını göstermektedir:

"...birebir o insanların ağzından hikayeleri dinlediler. Onların işte, aktarmak istedikleri mesajları, ailelerine, belki hocalarına her kime gönderdilerse, birebir onların ağzından dinlemeleri çocukların yine bu işte empati konusunda da biraz gelişmelerini sağladığını düşünüyorum. Sonraki üzerine konuşma kısmında da "Ben olsaydım, ben olsaydım" diye konuşmaya başladılar."

Öğretmenin ifadelerine bakıldığında etkinliklerin, öğrencilerin kendilerini kaynaklardaki insanların yerine koyabilmelerine olanak tanıdığını görmekteyiz. Buna ek olarak yine öğretmen ifadesinden yola çıkarak birinci elden kaynak etkinliklerinin öğrencilerin çok yönlü gelişimine de katkıda bulunabilme potansiyeli olduğu yorumu yapılabilir. Bunun nedeni etkinlikler sayesinde öğrencilerin sadece işlenen konuyu daha iyi öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda farklı becerilerini de geliştirme, aktif hale getirme fırsatını yakalamış olmalarıdır.

Grupla öğrenme imkânı:

Araştırma bulguları, öğrencilerin bir kısmının (%22) etkinlikler boyunca gruplarla beraber çalışmanın olumlu yönlerine vurgu yaptıklarını göstermiştir. Öğrencilerden biri etkinliklerden bahsederken şu ifadeleri kullanmıştır:

"... bildiğim şeyleri bile korkarak söylüyordum yani acaba yanlış mı diye düşünüyordum. Bu etkinlikler benim güvenimi... Korkumu atlattı. Şöyle yani korkuyordum yanlış bir şey mi var diye çünkü kitapta tek ben düşünüyordum onu ama kurduğunuz gruplarla beraber arkadaşlarımla paylaşınca böyle bu etkinlikler beni yükseltti. Artık öyle bir korkum kalmadı. (K2)"

Buradan hareketle birinci elden kaynaklar kullanılarak yapılmış olan grup etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, derse katılmaktan, düşüncelerini söylemekten korkmamalarını destekleyebilecekleri yorumu yapılabilir; çünkü bu etkinliklerde aynı olayların farklı yüzleri öğrencilere sunularak her zaman tek bir doğrunun olmayacağı, olayların farklı boyutlarının olabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler de bunun bir sonucu olarak kendi doğrularını daha rahat bir şekilde ifade etme imkânı bulmuş olabilirler. Bu aynı zamanda öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişiminin de desteklendiği anlamına gelebilir; çünkü her grup kendi açısından olayları yorumlamakta, diğer öğrenciler de bu şekilde farklı görüşleri tanıma imkânı bularak, konuların diğer boyutlarını da görmektedir.

Ulaşılan tüm bu bulguların yanı sıra, birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin kullanımına yönelik olumlu görüşlere ait kodlar oluşturulurken, ders öğretmenin görüşlerinden iki bağımsız kod elde edilmiştir. Bu kodlar iki ayrı başlık üzerinden okuyucuya sunulmuştur. Bunlar sırasıyla ders işlemeyi kolaylaştırma ve verimliliktir.

Ders İşlemeyi Kolaylaştırma:

Veriler analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmeninin birinci elden kaynakları derste kullanmaya yönelik algısının ilk başta olumsuz olduğu ve çeşitli kaygılar nedeniyle bu kaynakları kullanmaktan kaçındığı görülmektedir:

"Birinci elden kaynak kullanmıyordum derslerimde. Ekstra bir çalışma yapamıyordum müfredat yetiştirme kaygısı yüzünden. Sadece ders kitabını, Morpa Kampüs'ü ve EBA'yı kullanıyordum. Onların içinden de sadece ders kitabında birinci elden kaynak olarak internet ve gazete haberleri yer alıyor. Haritaları da belki sayabilirim coğrafya konuları için. Morpa ve Eba'da da genelde gazete haberi dahi olmuyor. Sadece video konu anlatım ve etkinlik üzerinden ilerliyorduk. Ben açıkçası çok mümkün görmüyordum hani birinci elden kaynak getireyim inceleteyim. Açıkçası hani çok yapabileceğim bir şey gibi gelmiyordu bana. Çok uğraştıracakmış gibi düşünüyordum"

Bu ifadeler, öğretmenin etkinliklerden önce birinci elden kaynakları kullanma durumu oldukça kısıtlı olduğunu, ders kitabında yer alan kaynaklar haricinde birinci elden kaynak kullanma girişiminde bulunmadığını göstermektedir. Bunun ötesinde etkinliklerden önce, ders öğretmeni birinci elden kaynakların derslerde kullanılabileceğine inanmadığı, bu kaynakların kullanımının zor olduğunu düşündüğü görülmektedir. Kısacası etkinliklerden önce öğretmenin birinci elden kaynak kullanmaya yönelik olumsuz ön yargıları bulunmaktadır; ancak veriler bu ön yargıların süreç içinde değiştiğini göstermiştir:

"...getirdiğin etkinlikler aslında çok kullanışlı şeylerdi. Biraz üzerinde düşünülse belki her ders kitabına dahi girebilecek etkinlikler bence. Ben birinci elden kaynakları derse taşıyabileceğime inanmadığım için hiç girişmiyordum o işe; ama şu an deneyeceğim yani açıkçası. Bundan sonra diğer ünitelerde de denemeyi düşünüyorum."

Açıklamalarda görüldüğü üzere, etkinlikler sayesinde bu kaynakların derse kullanımının aslında zannedildiği kadar zor ve uğraştırıcı olmadığı, aksine bu kaynakların kullanışlı oldukları, dersi kolaylaştırdıkları fark edilmiştir. Öğretmenin sonraki açıklamaları bu durumu daha iyi yansıtmaktadır:

"...işleyişi neden kolaylaştırdı? Çünkü ekstra bir örnek arayışına girmiyorsun özellikle göç konusunda sürekli her göç türüyle ilgili alternatif örnek üretmeye çalışırdım önceki yıllarda ya da diğer sınıflarda öyle yaptım bu yıl; ama bu etkinlik-

lerle beraber yani ekstra örnek üretmek durumunda kalmadım. Zaten etkinlikler gayet kapsamlıydı. Kitapla beraber gidince de zaten tamamlamış oldu."

Öğretmenin yorumu bizlere uygun şekilde hazırlanan birinci elden kaynak etkinlikleriyle beraber, dersin kapsamlı bir şekilde öğretilebileceğini, ders kitabının yetersiz kaldığı örnekler konusunda fayda sağlanabileceğini, bu durumun da öğretmen açısından ders işlenişini daha kolay bir hale getireceğini göstermektedir. Buradan hareketle birinci elden kaynakların öğretmen açısından eğitimi kolaylaştırmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Verimlilik:

Öğretmen görüşmeleri analiz edilirken ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin, derste verimliliğin artmasını desteklemesi olmuştur. Özellikle ders kitabının tek kaynak olarak kullanılmasının yarattığı olumsuzluklar bu sayede giderilmiştir.

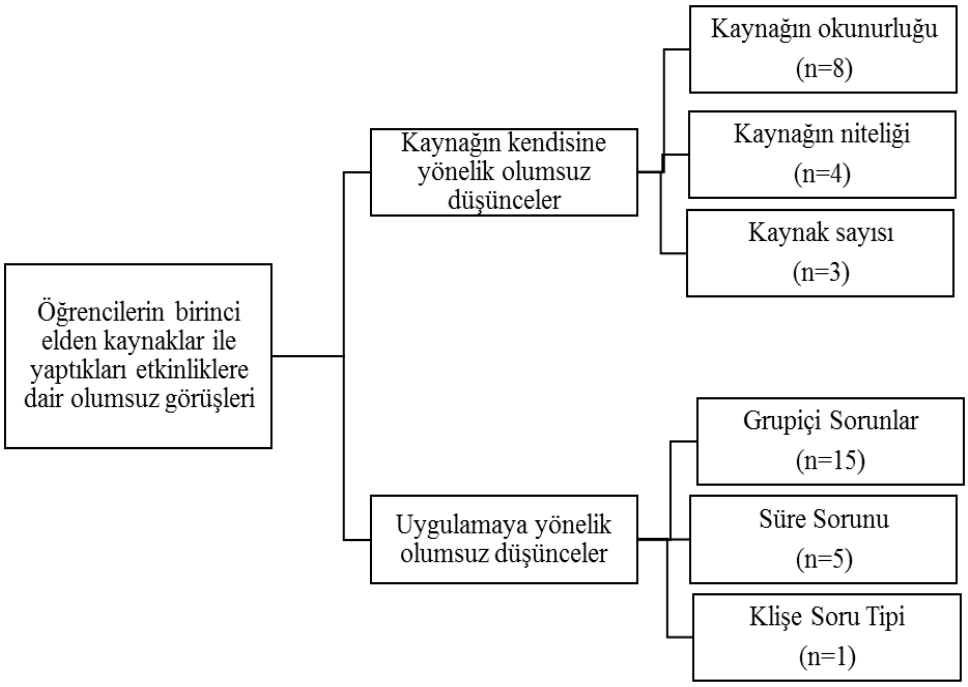
"...yerleşmeyi etkileyen faktörlerdeki harita etkinliği, kesinlikle benim şimdiye kadar sınıfımda uyguladığım en verimli harita etkinliğiydi; çünkü birincisi harita renkli bir haritaydı, semboller kullanılmıştı. Bizim kitap üzerinde baktığımız gibi sabit, böyle nüfus yoğunluğunu vs. gösteren bir harita değildi. Hani böyle semboller olması vs. eğlenceli geldi çocuklara. Bir de kendi ilçeleri olduğu için, bildikleri yerleri görünce onlar için de çok güzel oldu. O yüzden onun çok verimli olduğunu düşünüyorum."

Öğretmenin yorumlarından görüldüğü üzere birinci elden kaynaklar kitaplarda yer alan yetersiz kaynakların yerine kullanılarak, öğrencilerin konuların hem farklı yönlerini görmelerini hem de daha motive edici şekilde dersi işlemelerini destekleyerek, verimliliğe katkı sağlayabilir.

4.1.2. Öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklere dair olumsuz görüşleri nelerdir?

Araştırma sonucu, öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklere yönelik olumsuz görüşlerinin iki başlık altında yoğunlaştığını göstermektedir.

Bu başlıklar kaynağın kendisine yönelik olumsuz düşünceler ve etkinliklerin uygulanmasına yönelik olumsuz düşüncelerdir. Bu iki başlık da kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır.



Şekil 4-3: Etkinliklere yönelik olumsuz görüşlerin analizi

4.1.2.1. Kaynağın Kendisine Yönelik Olumsuz Düşünceler

Analizler sonucunda katılımcıların bazılarının etkinliklerde kullanılan kaynakların kendisine yönelik olumsuz düşünceleri olduğu bulunmuştur. Bu olumsuz düşünceler en çok kaynağın okunurluğuna yöneliktir. Bunu sırasıyla kaynağın niteliği ve kaynak sayısı izlemiştir. Bu başlıklar sırayla açıklanmıştır.

Kaynağın Okunurluğu:

Araştırma sonuçları, katılımcıların sekizinin etkinliklerde kullanılan bazı kaynakları okunurluk açısından olumsuz değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu değerlendirmelerde bazı kaynakların yazılarının küçük olduğu, bunun da öğrenciler için okumayı zorlaştırdığı görülmektedir.

"Haritanın bazı kısımları küçüktü, grupta 5 kişiydik ama bulmakta zorlanıyorduk. (K6)"

Her ne kadar haritadaki yer isimlerinin bilgisayarda yazılmış çıktıları öğrencilere ek olarak dağıtılmış ve ayrıca akıllı tahtaya yansıtılmış olsa da öğrencilerin yazı boyutu nedeniyle sorun yaşamış oldukları görülmektedir. Bu durum haritaların A3 çıktısı yerine daha büyük ve okunaklı çıktılarının öğrencilere sunulmuş olması gerektiğini, bu açıdan araştırmacının hata yaptığını göstermektedir. Bunun dışında öğrencilerden ikisi siyah-beyaz görsellere ilişkin sorun yaşadığını belirtmiştir:

"...Nelerde zorlandık? Fotoğrafları görmekte bazen böyle siyah oldukları için fotoğrafları ayırt edemiyorduk. Nasıl diyeyim resimleri, cisimleri ayırt edemiyorduk o yüzden zorlandık. (K1)"

Bu ifadelerden hareketle görsellerden bazılarının çözünürlük açısından yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu sorun öğrencilerin görselleri incelemesini zorlaştırmıştır. Bu da birinci elden görsel kaynaklar kullanılırken çözünürlük konusuna daha fazla dikkat edilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, bazı öğrenciler el yazısı metinleri okumakla ilgili ilk başta zorlandıklarını; ancak araştırmacı tarafından hazırlanan bilgisayar çıktılarının yardımıyla bu sorunu çözdüklerini belirtmişlerdir.

"Mektup eski, el yazısıyla yazılmış biraz karmaşıktı. Onu okumakta zorlandım. Siz bize ayrı mektup için yazmıştınız, bilgisayar çıktısını almıştınız. Bu şekilde daha iyi okuyabildik. Onun dışında arkadaşlarımızla sırayla okumayı tercih ettik. (K8)"

Bu örnekte görüldüğü gibi, birinci elden kaynakların özellikle el yazısı ile yazılmış olanları öğrenciler tarafından okunurken soruna neden olabilmektedir, ancak etkinlikler öncesinde hazırlanacak bilgisayar çıktıları sayesinde bu sorunların ortadan kaldırabilmesi de mümkündür.

Kaynağın Niteliği:

Öğrencilerin birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerle ilgili olumsuz görüşleri incelenirken 18 öğrenci arasından dört öğrencinin (%22.2) harita etkinliğini kolay buldukları bu yüzden de yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Diğer yandan katılımcıların %77.7'si haritanın kolay olduğuna dair bir yorum yapmamıştır. Bu durum sınıftaki öğrencilerin farklı başarı seviyelerine sahip olması nedeniyle harita etkinliğinin bazı katılımcılara daha kolay gelmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bunun dışında, öğrencilerden farklı olarak, ders öğretmeni slayt içinde sunulan grafiklerin çeşitlilik açısından kitaptaki grafiklerden daha yetersiz olduğunu ifade etmiştir:

"...en yetersiz belki grafikler oldu; çünkü aslında kitabımızda mesela daha zengindi grafikler. Çeşitliliği daha fazlaydı. Bunların içinde grafikler. Yoksa grafiklerin de hani tahtada toplu halde yansıtılması çocukların daha geniş görebilmeleri için faydalı oldu."

Araştırmacı, etkinlikler hazırlanırken ders ünitesinin incelenmesi aşamasında kitaptaki grafiklerin yeterli düzeyde ve çeşitlilikte olmasından dolayı, grafiklere dayalı birinci elden kaynakları sınırlı tutmuş ve kitapta yeterli kaynağın olmadığı başlıklara yoğunlaşmıştır. Öğretmenin yorumu, araştırmacının gösterdiği bu tutumun bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Kaynak Sayısı:

Olumsuz görüşler incelendiğinde katılımcılardan bazılarının araştırmada kullanılan görsel birinci elden kaynakların sayısının yetersiz olmasına dikkat çektiği görülmektedir.

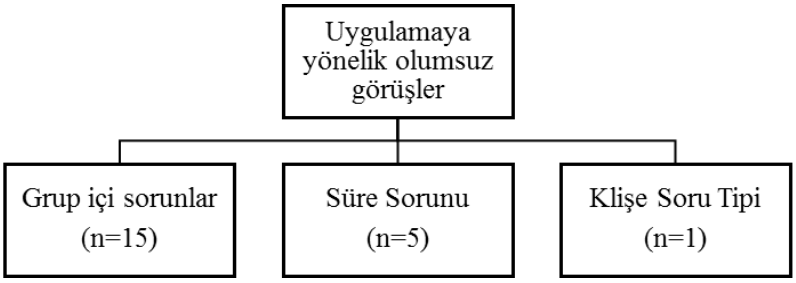
"...daha çok fotoğraf gösterebilirdiniz. Daha çok kağıtlar verebilirdiniz, fotoğraflar verebilirdiniz. (K18)"

"...getirdiğiniz görseller sayı olarak daha fazla olsaydı daha iyi olurdu. (K6)"

Bu durum, öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olduğu ve bazı öğrencilerin öğrenebilmek için daha fazla görsele ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, aynı zamanda birinci elden kaynak etkinliklerinde farklı zekâ türlerine olabildiğince hitap edebilecek sayıda, kaynak kullanılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2.2. Uygulamaya Yönelik Olumsuz Görüşler

Veriler incelenirken katılımcıların etkinliklerin uygulama sürecine yönelik bazı olumsuz görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz görüşler üç alt başlık altında toplanmıştır. Her alt başlık sırayla açıklanmıştır.



Şekil 4-4: Uygulamaya yönelik olumsuz görüşlerin analizi

Grup İçi Sorunlar:

Araştırma sonuçları toplam 18 katılımcının 15'inin diğer bir deyişle %83.3'ünün gruplarıyla ilgili olumsuz görüş belirttiğini göstermektedir. Bu görüşler incelendiğinde, bazı gruplarda grup içi görev dağılımlarının iyi şekilde yapılmadığı bu durumun ise tartışmalara yol açtığı görülmektedir.

"Grupla ilgili bir sorun yaşadım o da bir arkadaşımız kendisi yazıyordu. Ben bir şey söylüyordum kendisi hayır diyordu. O sorunu yaşadım. (K1)"

"Mesela bizim gruptaki arkadaşlar birbirleriyle bağlı değillerdi. Herkes kendine göre yapıyordu. Bir tanesi diyordu ki ben kendim yapacağım, diğeri sen yapa-

mıyorsun ben yapayım… Öyle hatalar oluştu. Onun dışında başka bir şey olmadı. (K14)"

Öğrenci ifadelerinden de görüleceği üzere gruplar içinde söz hakkı alma, iş birliği içinde hareket etme gibi konularda sorun yaşanmıştır. Öğrencilerin bu yorumları grupların oluşturulması, iş bölümünün yapılması konusunda doğru kararların tam olarak verilemediği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim ders öğretmeninin kendisi de bu soruna dikkat çekmiştir:

"…gruplamada, sınıfı şey olarak bölebildiğimi düşünmüyorum, ne derler ona heterojen oluşturabildiğimi düşünmüyorum. Bazı gruplar homojen oldu yani. Bazı gruplar daha düşük başarı düzeyinden öğrencilerden oldu. Onu tam oturtamadığımı düşünüyorum."

Öğretmenin görüşü grupların oluşturulması noktasında daha dikkatli olunması gerektiği, aksi takdirde öğrencilerin grup içi sorunlar, tartışmalar yaşayabileceğini göstermektedir. Araştırmada bu noktada yetersizlikler yaşanmıştır. Buna ek olarak öğretmen ve araştırmacı tarafından grup içinde görev dağılımı özel olarak yapılmamış, öğrencilerden buna kendilerinin grup içinde karar vermeleri istenmiştir. Veriler ise öğrencilerin bu konuda sorun yaşadığını göstermektedir. Bu sorunlardan hareketle etkinlikler uygulanmadan önce grupların görev dağılımı konusunda öğretmenin öğrencilere yardımcı olmasının yararlı olabileceği yorumu çıkarılabilir. Diğer yandan öğrenciler her ne kadar grup içi sorun yaşamış olsalar da büyük bir çoğunluğu bu sorunları etkinlikler devam ederken çözmüştür. Bu çözümler "Çözüm Önerileri" başlığı altında açıklanacaktır.

Süre Sorunu:

Araştırma bulguları 18 öğrenciden beşinin birinci elden kaynaklarla oluşturulmuş etkinliklerin uygulaması aşamasında süreyle ilgili olumsuz görüş bildirdiğini göstermektedir. Öğrencilerden bazıları birinci elden kaynaklarla daha uzun süre vakit geçirmek istediklerini, bazı etkinliklerde sürenin yeterli olmadığını bu yüzden bazı soruları anlamadan yaptıklarını belirtmişlerdir.

"Bence süre azdı. Bazı soruları anlamadan yaptık. Biraz daha süre verilseydi anlayarak yapardık. Daha iyi olurdu bence. (K16)"

Diğer yandan kaynak analiz kağıtları incelendiğinde bazı etkinliklerde grupların ilk soruları doğru şekilde cevapladığı; ancak son sorulara doğru soruların cevaplarının kısaldığı ya da boş bırakıldığı görülmektedir. Bu durum süre sorunundan kaynaklanıyor olabilir. Öğrenci ifadeleri ve analiz kağıtlarındaki durum etkinliklerden bazıları için uygulama süresinin arttırılması, böylece öğrencilerin analiz kağıtlarındaki soruları daha iyi anlamalarına destek olunması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan süreyle ilgili sorun yaşayan öğrencilerden bir tanesi bu sorunun etkinliklerden değil, grup arkadaşlarından kaynaklandığını belirtmiştir:

"Grubumuzda 2 tane Suriyeli arkadaşımız vardı. Bir türlü anlatamadığımız için geç kalıyorduk. Süremiz yetmiyordu. (K13)"

Araştırmanın başında da belirtildiği üzere sınıfta bulunan Türkçe bilmeyen öğrenciler hem Türkçe hem Arapça bilen öğrencilerin olduğu gruplara dağıtılmış, çevirilerle onların da sürece dahil edilmelerine destek olmaya çalışılmıştır; ancak bu düzenlemenin bazı gruplarda öğrenciye yapılan açıklamalar sebebiyle süre sorununa yol açtığı görülmektedir. Öğrencilerin dışında ders öğretmeni de zaman konusunda olumsuz durumlarla karşılaştığını ifadelerinde belirtmiştir:

"…en büyük problemim zaman oldu. E çünkü hani hepsi eğlendikleri için demin dediğim gibi hepsi söz hakkı almak istediler, özellikle etkinliklerin sonundaki o paylaşım yaptığımız zamanlarda hepsi söz hakkı almak istediler. O yüzden zorlandım zaman konusunda."

Öğretmenin bu yorumu hem olumlu hem de olumsuz görüş olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun söz hakkı almak istemesi derse katılımlarının yüksek olduğunu göstermesi açısından olumludur; ancak her etkinlik bitiminde yapılan tartışmalar bölümünde olabildiğince herkese söz hakkı vermeye çalışmak, öğretmen için zorlayıcı olması bakımından olumsuzdur. Bu durum araştırmacının gözlem notlarına da yansımıştır:

"…etkinlik sonunda öğrenciler analiz kağıdındaki soruları cevapladılar. Katılım fazlaydı. Bu arada Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilere Türkçe bilen Suriyeli öğrenciler çeviri yaptılar. Etkinliği tamamlamaya süre yetmediği için teneffüsten beş dakika alındı. (Gözlem notları üçüncü hafta)"

Bu veriler etkinlik sonundaki tartışma bölümünün daha kısa tutulması gerektiği, tüm öğrencilere aynı etkinlik tartışmasında söz hakkı vermek yerine sonraki etkinliklerde daha önceden söz hakkı almayanlara öncelik vermek şeklinde düzenlemelerin yapılmasının yararlı olabileceğini göstermektedir.

Klişe soru tipi:

Etkinliklerin büyük bir bölümünde birinci elden kaynaklar analiz edilirken analiz çalışma kağıtları kullanılmıştır. Bu kağıtlarda kaynağa yönelik sorular yer almaktadır. Öğrencilerden bir tanesi analiz kağıtlarındaki soruların daha özgün olabileceğine yönelik olumsuz görüş bildirmiştir:

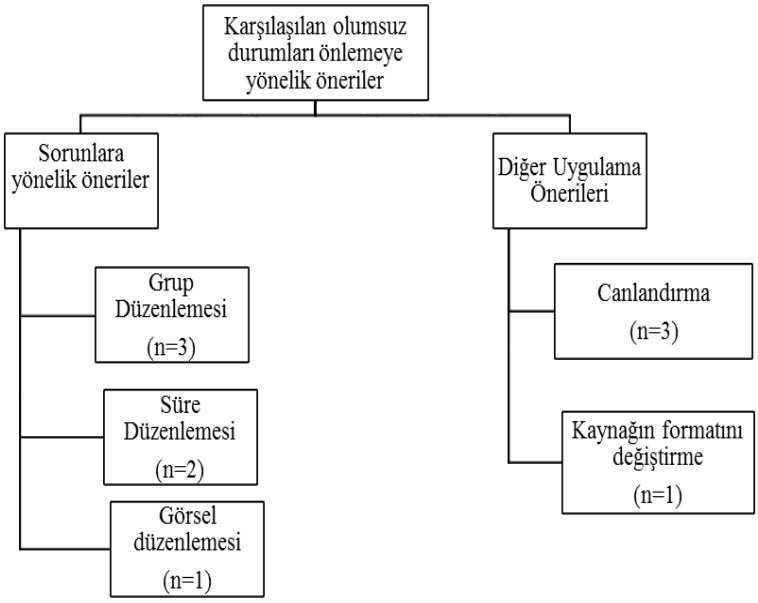
"Sorular biraz daha özgün olabilirdi. Bazı sorular klişe geldi. Mesela duygu soruları var, hangi duyguları hissettiniz, nasıl hissederdiniz vs. bunlar her yerde karşımıza çıkabilecek sorular. Daha önce çok gördüğüm sorular. O yüzden bunlar bana biraz klişe geldi. (K16)"

Etkinlikler oluşturulurken birinci elden kaynaklara göre değişen analiz formları hazırlanmıştır. Her analiz formunda kaynağa göre değişen sorular yer almaktadır; ancak öğrenci yorumu bu soruların daha iyi şekilde geliştirilebileceği ve daha farklı şekilde öğrencilere yöneltilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklerde karşılaştıkları olumsuz durumları önlemeye dair önerileri nelerdir?

Araştırma verilerinin analizi, katılımcıların etkinliklerde karşılaştıkları olumsuz durumları çözmeye yönelik önerilerinin iki grup altında toplandığını göstermektedir. Katılımcıların önerilerinin bir kısmı sorunlara yönelik iken, diğer kısmı ise uygulamaları daha iyi hale getirebilmek için yapılabilecek diğer önerileri içermektedir. Bu

öneriler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Takip eden bölümlerde bu öneriler alt başlıklarıyla beraber açıklanacaktır.



Şekil 4-5: Sorunlara yönelik çözüm önerilerinin analizi

4.1.3.1. Sorunlara yönelik öneriler

Sorunlara yönelik öneriler, öğrencilerin etkinlikler boyunca karşılaştıkları olumsuz durumlarla doğrudan ilgilidir. Başta grup düzenlemesi olmak üzere, süre ve görsel düzenlemelerinin yapılması katılımcılar tarafından önerilmiştir.

Grup Düzenlemesi:

Katılımcıların birinci elden kaynaklar ile yaptıkları etkinliklere dair olumsuz görüşleri incelendiğinde, etkinliklerin uygulama kısmında en çok grup sorunlarından bahsedildiği görülmüştü. Bu olumsuz durumların önlenebilmesi için grup düzenlemesinin yapılması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Verilere bakıldığında bu önerilerin çeşitli şekillerde yapıldığı görülmektedir.

"Bence üçer kişi daha iyiydi. Hem kavga olmazdı. Daha iyiydi bence öyle. Hem kavga olmazdı hem anlaşmazlık olmazdı. Bir de daha çok katılım olurdu, daha çok yazı o kâğıda (analiz kağıdına) yazardık. (K15)"

Öğrenci yorumunda grup sayısının azaltılması yoluna gidilerek düzenlemenin yapılabileceği önerilmiştir. Bu durumun performansı daha iyi etkileyebileceğinden bahsedilmiştir. Nitekim bazı gruplara ait analiz kağıtlarındaki verilerin diğer gruplara oranla daha az olması öğrenciler arasında yaşanan kargaşadan kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan sınıf mevcudu kalabalık olduğu ve bazı birinci elden kaynakların orijinallerinin sınırlı sayıda olmasından dolayı, gruplardaki katılımcı sayısı ortalama olarak beş kişi şeklinde belirlenmiştir. Bunların dışında, veriler incelendiğinde bazı öğrencilerin grup içindeki öğrenci sayısının azaltılmasından ziyade, etkinliklerin bireyselleştirilmesini önerdikleri görülmektedir.

"Şöyle de yapabilirdiniz herkes bireysel olabilirdi, fotokopiyle çoğaltabilirdiniz. Herkese tek tek verebilirdiniz ve bize ait olabilirdi; ama insanoğlunun kendi yazdığının benim olmasını daha çok tercih ederdim. (K2)"

Araştırma boyunca iki etkinlik haricinde diğer etkinlikler grupça ya da sınıfça yapılmıştır. Öğrenci yorumuna bakıldığında ise her öğrencinin bireysel olarak sürece katılmasının önerildiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, araştırmada kullanılan bireysel etkinliklerin sayısının arttırılmasının, gruplardan kaynaklı sorunların çözümüne katkı sağlayabileceği söylenebilir. Diğer yandan ders öğretmeni de grup düzenlemesinin gerekliliğine yönelik görüş bildirmiştir:

"Daha iyi nasıl yapabilirdik.? Etkinlikleri kafama getiriyorum şu anda. Örneğin grupları daha iyi ayırabilirdim. Her etkinlik için grupları sabit tuttum ama etkinlikten etkinliğe grupları değiştirebilirdim. Harita etkinliği için uygundu bu gruplar belki ama diğer etkinlikler için değişmesi gerekiyordu. Orda bir hata yaptım yani."

Öğretmenin ifadelerinin öğrencilerin gruplara yönelik olumsuz görüşleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu görüşler, grupların sabit tutulmak yerine dinamik şekilde düzenlenmesinin de grup sorununu çözebilecek bir öneri olarak kullanılabileceğini işaret etmektedir.

Öte yandan katılımcılar her ne kadar gruplarla ilgili sorun yaşamış olsalar da bir kısmının bu sorunları çözdüğü görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı sorunları kendi içinde çözerken bir kısmı da öğretmenden destek almıştır. Bu durum öğrenci ifadelerine çeşitli şekillerde yansımıştır:

"Şimdi grupta anlaşmazlıklar oldu. Mesela söylediğimiz cevaplara göre anlaşmazlık oldu. Bunu yazmayalım, şunu yazmayalım ama sonuçta çözdük anlaşarak. Herkesin fikrini alıp, ortak genel bir şey yazarak çözdük. (K12)"

"...ben en başta hepsini susturdum. Sustuk birlikte. Sonra hepimize bir görev verdik. Görevleri tamamladık, yaptık. (K14)"

"... biz orda cevaplarken onlar aralarında konuşuyordu. Biz bundan çok rahatsız olduk. Onları uyarmaya çalıştık ama bizi hiç kafalarına takmadılar. Onlara biraz kızdık. Ben ve bir arkadaşım. Sonra hocaya söyledik onları. Hoca onlarla konuştuktan sonra bize fikir vermeye başladılar. (K15)"

Öğrenci görüşlerine bakıldığında grup sorununun iletişim yoluyla da çözülebileceği görülmektedir. Buradan hareketle grup sorunlarının yaşanması durumunda, öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmaya yönlendirilmesinin bazı durumlarda olumlu sonuçlar verebileceği yorumu yapılabilir.

Süre Düzenlemesi:

Araştırma sonuçları öğrencilerden ve öğretmenden süreye yönelik iyileştirme önerilerinin geldiğini göstermiştir. Bu öneriler sadece etkinlik sorularını cevaplayacak yeterli zamana sahip olmak için değil; aynı zamanda birinci elden kaynaklarla daha fazla vakit geçirmeye de yöneliktir. Bu durum öğretmenin ifadelerinden de anlaşılmaktadır:

"Belki dokümanların orijinallerini daha uzun süre ellerinde tutabilirlerdi çocuklar. Birinci elden kaynağı daha yakından tanımalarını sağlayabilirdim. Böyle önce kâğıdı verince sonradan mektubu gösterdiğinizde ya da kartpostalı gösterdiğinizde, kartpostalda olmadı da sonradan mektubu gösterdiğinizde şey oldu hani "A bu

muydu? Bizim okuduğumuz bu muydu?" gibi birinci elden kaynak olduğuna ikna etmek gerekti sonradan çocukları"

Mektup etkinliğinde iki mektup kullanılmıştır. Bu mektupların orijinalleri gruplara sırasıyla gösterilmiştir, her grubun mektupların bilgisayar çıktısının yanı sıra orijinallerine de dokunmaları sağlanmıştır; ancak öğretmenin görüşleri öğrencilerin mektupların orijinaliyle yeterince vakit geçirmedikleri yönündedir. Bu da etkinliklerde süre düzenlemesinin yapılması, böylece öğrencilerin kaynakları daha yakından incelemelerinin sağlanmasına yönelik bir öneri olarak algılanabilir.

Görsel Düzenlemesi:

Araştırmada katılımcıların bazı görsellerin okunurluğuna ilişkin sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun bir sonucu olarak katılımcılardan, görsellerin iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılmasını önerisinin geldiği görülmektedir. Bu öneri özellikle harita etkinliğindeki yazı boyutuna yönelik olmuştur. Bu durum sadece öğrenciler değil, öğretmen tarafından da dile getirilmiştir:

"...bir de Beyoğlu haritası, ilk etkinliğimizde belki haritayı biraz daha büyük kullanabilirmişiz."

Bu yorum, özellikle birinci elden kaynak olarak haritaların kullanılacağı etkinliklerde, detayların katılımcılar tarafından rahat bir şekilde görülecek boyutta sunulmasının sürece katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

4.1.3.2. Diğer Uygulama Önerileri

Katılımcılardan bazıları etkinliklerde karşılaştıkları sorunları önlemeye yönelik önerilere ek olarak etkinlikleri daha etkili hale getirebilmek adına önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler canlandırma, kaynağın formatını değiştirme önerileridir.

Canlandırma:

Öğrencilerden üçü mevcut etkinliklere ek olarak konular işlenirken canlandırmalar yapılabileceğini önermişlerdir.

"Bence tiyatro gibi bir şey yapabilirdik. Mesela konuyla alakalı birkaç öğrenci seçerdik. Tiyatro halinde yapardık böyle daha kalıcı olabilirdi. (K9)"

"…aslında yaptığımız süreç iyiydi ama hani bir göç esnasında mesela bize o döneme ait… Yani bir kâğıtta o döneme uygun yaşayın yazacak. Sonra bize o dönemin yaşam koşullarını falan söyleyeceksiniz. Siz bunların karşısında neler yapardınız falan olabilirdi. (K7)"

Öğrenci yorumlarından hareketle birinci elden kaynak etkinliklerinin canlandırma uygulamalarını kapsayacak şekilde düzenlenmesinin öğrenciler tarafından olumlu karşılanma potansiyeli olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynağın formatını değiştirme:

Öğrencilerden biri kullanılan harita kaynağının farklı şekilde sunulabileceğini önermiştir.

"…benim coğrafyam kötü. Keşke o harita yapboz biçiminde olsaydı, biz kendimiz yapsaydık. Yani yapboz biçiminde olsaydı biz İstanbul'u kendimiz yapsaydık. (K6)"

Bu yoruma bakarak etkinliklerde kullanılan birinci elden kaynakların olduğu gibi öğrencilere verilip analiz edilmesinin yanı sıra, kaynağın formatında da değişiklik yapılarak daha ilgili çekici hale getirilmesinin sağlanabileceği söylenebilir.

4.1.4. Öğrencilerin birinci elden kaynaklarla yapılan etkinliklere dair deneyimlerine genel bir bakış

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin derste kullanılmasına yönelik deneyimlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu kaynakların dersi anlaşılır kıldığını, derse yönelik ilgilerini canlı tuttuğunu, derse katılımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak söz konusu kaynakların, öğrencilerin derse yönelik düşünceleri üzerinde olumlu yansımaları olduğu, daha önceden dersi sevmeyen öğrencilerden bazılarının bile dersi sevmeye başladığı görülmüştür. Ayrıca bu etkinliklerin, kalıcı-

lığı destekleyebileceği, grupla öğrenme imkânı sunduğu ve empati becerisinin gelişimini desteklediği ortaya konmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bu bulgular ders öğretmeni tarafından da desteklenmiştir. Olumlu deneyimlerin yanı sıra etkinlik boyunca öğrencilerin olumsuz durumlarla da karşılaştığı görülmüştür.

Öğrencilerin etkinlikler boyunca karşılaştıkları olumsuz durumların etkinliğin uygulama süreci ve kullanılan kaynakların kendisine yönelik olduğu görülmüştür. Etkinlikler boyunca öğrencilerin en çok sorun yaşadığı konu çalışma gruplarıyla ilgili olmuştur. Gerek grup içindeki kişi sayısı gerekse grup içi görev dağılımının sağlıklı yapılmamasından dolayı öğrenciler bu konuda sorun yaşamıştır. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler etkinlik süresi, kaynakların okunurluğu, niceliği ve kaynaklardaki soru tipleriyle ilgili de sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin karşılaştıkları bu olumsuz durumlardan bazıları öğretmen tarafından da dile getirilmiştir.

Araştırma bulguları öğrencilerin birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerde karşılaştıkları olumsuz durumları engellemeye dair önerilerinin grup, süre, görsel düzenlemesi üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir; ancak bunların dışında sorunlardan bağımsız olarak bazı öğrenciler canlandırma yapma, kaynağın formatını değiştirme gibi uygulama önerileri de sunmuştur.

4.2. ÖĞRETMEN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BİRİNCİ ELDEN KAYNAKLARIN KULLANILMASINA YÖNELİK DENEYİMLERİNİ NASIL YORUMLAMAKTADIR?

Önceki bölümlerde öğrencilerin görüşlerine yönelik bulgulardan bahsedilirken öğretmenle yapılan görüşmelerin analizlerine detaylı olarak yer verilmiş, öğretmenin kendi sözlerinden alıntılar yapılarak, veriler bir bütünlük içinde sunulmaya çalışılmıştır. Bu başlık altında ise okuyucuların sadece öğretmene ait görüşleri ayrı olarak görebilmesi adına ders öğretmeninin görüşleri genel olarak sunulacaktır.

4.2.1. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynakların kullanılmasına ilişkin olumlu öğretmen görüşleri nelerdir?

Verilere bakıldığında öğretmenin etkinliklere yönelik olumlu görüşlerinin öğrencilerin olumlu görüşleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğretmen bu etkinliklerin dersi daha anlaşılır kıldığını, öğrencilerin derse katılımını arttırdığını, öğrencilerde empati becerisinin gelişmesini desteklediğini, dersi ilgi çekici kıldığını ve öğrenilenlerin kalıcı olması noktasında teşvik edici olduğunu düşünmektedir. Öğretmenin bu düşünceleri, öğrenciler tarafından da önceki başlıklarda açıklandığı üzere desteklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencilerden farklı olarak birinci elden kaynaklar ile yapılan etkinliklerin dersi işlemeyi kolaylaştırdığını ve verimliliği arttırdığını da savunmaktadır. Aynı zamanda bu etkinlikler aracılığıyla birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik düşüncelerinin olumsuzdan olumluya doğru değiştiği, bundan sonraki ünitelerde de birinci elden kaynakları kullanmaya sıcak baktığı da analizlerde görülmüştür.

4.2.2. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynaklar kullanılmasına ilişkin olumsuz öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırma bulgularına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmeninin etkinliklere dair olumsuz görüşlerinin süre, gruplara dair sorunlar ve etkinlikte kullanılmış olan grafiklere yönelik olduğu görülmektedir.

Öğretmen etkinliklerin sonunda yapılan analiz kağıtlarındaki görüşlerin paylaşılması noktasında öğrencilerin derse katılımlarının üst düzeyde olduğunu, sınıfın büyük bir çoğunluğunun söz hakkı almayı istediğini belirtmiştir; ancak bu durum öğretmen açısından zaman yönetimini zorlaştırmıştır. Konuşmak isteyenlere olabildiğince söz hakkı tanımaya çalışan öğretmen, katılımın yoğun olmasından dolayı birkaç etkinlikte teneffüsten süre kullanmak durumunda kalmıştır. Bu durum herkese aynı etkinlik içinde söz hakkı vermek yerine, bazı öğrencilere söz hakkı verilmesi, sonraki etkinlikler de ise daha önceden konuşmayanlara öncelik tanınması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin olumsuz görüş bildirdiği bir diğer sorun olan gruplar konusunda,

öğretmenin kendisi grupların oluşturulması noktasında hata yaptığını, bazı gruplarda başarı düzeyi yakın öğrencilerin bulunduğunu, gruplarda öğrenci çeşitliliğini sağlayamadığını ve bunun da grup içi tartışmalarla sonuçlandığını belirtmiştir.

Araştırmanın, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ortaya koyduğu bir diğer bulgu, birinci elden kaynak olarak kullanılan grafiklerin yetersiz oluşudur. Öğretmen, ders kitabında bulunan grafiklerin hem sayı hem de çeşitlilik açısından daha zengin olduğu, bu yüzden araştırmacının sağladığı grafiklerin yetersiz kaldığı belirterek durumu eleştirmiştir.

4.2.3. Sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynaklar kullanıldığında karşılaşılan olumsuz durumları önlemeye dair öğretmen görüşleri nelerdir?

Ders öğretmeninin yorumları analiz edildiğinde birinci elden kaynaklar kullanıldığında karşılaşılan olumsuz durumları önlemek için süre ve grup düzenlemesi önerilerinde bulunduğu görülmektedir.

Öğretmen tarafından, grup düzenlemesi konusunda her etkinlikte aynı grupların kullanılması yerine, grupların etkinliğe göre değiştirilmesinin sorunları çözmek için önerildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra süreyle ilgili yapılacak iyileştirmeler aracılığıyla öğrencilerin birinci elden kaynakların orijinalleriyle daha fazla vakit geçirmesi de yine öğretmen tarafından önerilmiştir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılacak; daha sonra ise konuya dair önerilerde bulunulacaktır.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesi birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler kullanılarak işlenmiş ve bu etkinliklere dair öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini nasıl yorumladıkları ortaya konmuştur. İlk olarak, katılımcıların etkinliklere dair olumlu görüşleri incelenmiştir.

5.1.1. Birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklere dair olumlu görüşlerin değerlendirilmesi

Araştırma bulguları birinci elden kaynakların derste kullanımının, katılımcılar tarafından pek çok farklı açıdan olumlu karşılandığını göstermiştir. Katılımcıların %72.2 gibi önemli bir kısmı, birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler sayesinde dersi daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ders kitabına bağlı kalınarak işlenen ünitelere kıyasla, birinci elden kaynak kullanılarak yapılan etkinliklerin daha anlaşılır olduğunu, konuyu anlamayı kolaylaştırdığını ve ders kitabının yarattığı sıkıcı atmosferi engellediğini göstermiştir. Benzer sonuçlar konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da ortaya konmuştur (Dilek, 2009; Dutt-Doner vd., 2004; Eamon, 2006; Lawlor, 2003). Barton (2005), yaptığı araştırmada tek bir kaynağa bağlı kalarak değil, birden fazla kaynak ile çalışılması gerektiğini savunmaktadır. Bu sayede, kullanılacak farklı birinci elden kaynaklar ile hem ders kitabının eksik kaldığı noktalar tamamlanmakta hem de öğrencilerin, üzerinde çalışılan dönemi akıllarında daha iyi canlandırmalarına yardımcı olunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, öğrenciler üzerinde çalışılan dönemi daha iyi anlamaktadır.

Öte yandan araştırmalar, geçmişin öğrenciler için tanıdık bir yer olmaktan ziyade, yabancı ve uzak olduğunu, bu yüzden geçmişteki insanların eylemlerini ve geçmişteki olayları anlayabilmek için, üzerinde çalışılan dönemin yeniden inşa edilmesi gerektiğini göstermektedir (Wooden, 2008). Bu ise birinci elden kaynaklarla mümkündür; çünkü bu kaynaklar oluşturuldukları dönemi yansıtmaktadır, dolayısıyla öğrenciler tarihi akıllarında daha kolay canlandırabilmektedir (Açıkalın, 2017; ONeill-Jones, 2004; Van Fossen ve Shiveley, 2000). Buna ek olarak, birinci elden kaynaklar, yaşamış olan insanlar tarafından bizzat oluşturuldukları için, öğrencilerin günümüz ile geçmiş arasında fiziksel ve kişisel bir bağ kurmalarına destek olmaktadır (Barton, 2005). Ayrıca bu durum, tarihi öğrenciler için daha somut bir hale getirmektedir (Hatcher, 1992). Araştırma katılımcıları da bu durumu görüşlerinde açık bir şekilde ortaya koymuşlar ve birinci elden kaynaklar sayesinde olayların, kişilerin akıllarında daha iyi canlandığını, bu şekilde dersi daha iyi anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde dersin öğretmeni de bu kaynakların öğrencilerde kavramayı kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuç, birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin, dersi katılımcılar için daha ilgi çekici bir hale getirmesi olmuştur. Kaynakların gerek keşfedilmeye açık yapısının gerekse fiziksel özelliklerinin, katılımcılarda merak duygusu uyandırdığı görülmektedir. Kaynakların gerçek olması, eski olması, el yazısı ile yazılmaları gibi fiziksel özellikleri ilgi çekici bulunmuştur. Bu durum hem öğrenciler hem de ders öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuç, bizlere uygun şekilde sunulduğunda, birinci elden kaynakların dersi ilgi çekici hale getirdiğini göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan pek çok araştırma da birinci elden kaynakların uygun şekilde kullanılması durumunda, katılımcılarda merak duygusunu uyandırdığını destekler niteliktedir (Açıkalın, 2017; Alphan Şentuna, 2014; Dutt-Doner vd., 2004; Lawlor, 2003; Sandwell, 2008; Ünlüer ve Yaşar, 2012).

Diğer yandan, bazı öğrenciler, kaynaklarda kullanılan dili ilgi çekici bulmuşlar ve bu sayede yeni kelimeler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle, birinci elden kaynakların dil gelişimini destekleyebileceği de söylenebilmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer husus, birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin derse katılımı arttırması olmuştur. Pek çok öğrenci hem kendisinin hem de sınıfın katılımının arttığını görüşmelerde dile getirmiştir. Diğer yandan, sosyal bilgiler öğretmeni de derse katılımın arttığını; kendisinin etkinlikler süresince sadece rehberlik ettiğini, öğrencilerin analizleri sonucunda, kendi yargılarına kendilerinin vardığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin, birinci elden kaynaklar sayesinde, derslerde daha aktif hale gelebileceğini, bilgiyi alan edilgen konumdan çıkıp bilgiyi üreten etken bir konuma geçebileceklerini göstermesi açısından önemlidir, ki bu durum yapılandırmacı eğitimin temel felsefesi ile uyum göstermektedir. Diğer yandan katılımın artması, öğrencilerin kendilerini ifade etme olanağı bulduğunun da bir göstergesidir. Ensminger ve Fry tarafından (2012) yapılan araştırmada da öğrencilerin birinci elden kaynaklar ile yaptıkları çalışmalar boyunca kendi fikirlerini oluşturup, kendilerini ifade etme imkânı bulduklarını göstermiştir. Benzer sonuçlara, Hutchinson (2005), Ünlüer ve Yaşar (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır.

Birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklere yönelik görüşler, bu kaynaklar sayesinde sosyal bilgiler dersine yönelik düşüncelerin olumlu yönde etkilendiğini,

dersi daha önceden sevmeyen öğrencilerin bile dersi sevmeye başladığını göstermiştir. Bu durum, ders öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. Birinci elden kaynaklar sayesinde öğrencilerin derse yönelik motivasyonları artmıştır. Uygun birinci elden kaynakların dersi sıkıcı olmaktan kurtardığı, öğrencilerin daha çok zevk alarak derse katıldıkları bulgusu, konuyla ilgili yapılan farklı araştırmalara da yansımıştır (Gilliland- Swetland vd., 1999). Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuç, birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin öğrenilenlerin kalıcılığını desteklemesidir. Öğrencilerin gerek dinleyici konumundan çıkıp yaparak yaşayarak etkinliklere katılması gerekse söz konusu kaynakların ders kitabı dışında farklılık sunması, konuların ezberlenmesi yerine öğrenilmesine, derste konuşulan konuların akılda daha fazla kalmasına vesile olmuştur. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Benzer sonuçlar, Van Fossen ve Shiveley (2000), ONeill-Jones (2004), Eamon (2006) gibi farklı araştırmacılar tarafından da elde edilmiştir. Bu araştırmacılar birinci elden kaynakların, dersi ezber olmaktan çıkardığını ve öğrencilerin gerçek anlamda öğrenmelerini desteklediğini savunmuştur.

Birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin katılımcı görüşlerine olumlu olarak yansıyan bir diğer özelliği, bu kaynakların empati becerisini desteklemesi olmuştur. Mektup, kartpostal gibi insanların duygularını yansıttıkları birinci elden kaynaklar katılımcıları etkilemiş ve empati yapmalarını kolaylaştırmıştır. Öğrenciler, bu kaynaklarda insanların duygularını açık bir şekilde yazmalarından etkilendiklerini bu sayede onlarla daha iyi empati kurabildiklerini belirtirken; ders öğretmeni de bu kaynakların empati gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Nitekim literatür de birinci elden kaynak kapsamına giren eserlerin öğrencilerin bir zaman diliminin siyasal, sosyal ve kültürel doğasını ve onları üreten insanların fikirlerini, varsayımlarını ve tutumlarını anlamalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir (Hatcher, 1992). Birinci elden kaynakların kullanımının empati becerisini geliştirebileceğine dair sonuçlar Hutchinson (2005) tarafından da ortaya konmuştur. Amerikan İç Savaşı'na dair mektuplar kullanılarak yaptığı çalışma sonunda, öğrencilerin savaşın gerçekçiliğini görüp, kendilerini o zaman yaşamış olan askerlerin yerine koyabildikleri ve dönemi daha iyi anlayabildikleri bulgularına ulaşmıştır. Diğer yandan birinci elden kaynaklar sayesinde, ders kitaplarında çok sık yer verilmeyen sıradan insanların hikayelerinin

bu kaynaklar aracılığıyla verilmesi de öğrencilerin, geçmişin sadece kralların, padişahların hikayesi olmadığını görmelerini ve empati yapmalarını kolaylaştırmaktadır (Eamon, 2006). Benzer şekilde, alanda yapılan diğer bazı araştırmalarda da birinci elden kaynaklara dayalı çalışmaların öğrencilerde empati gelişimini desteklediği görülmüştür (Gilliland- Swetland vd., 1999). Öte yandan, sosyal bilgiler öğretim programında empati becerisinin kazandırılmasına vurgu yapıldığı göz önünde bulundurulursa, birinci elden kaynaklar ile öğretim programındaki amaçlara ulaşma noktasında ilerleme kat edilebileceği görülmektedir.

Empati becerisinin desteklenmesi dışında, birinci elden kaynakların farklı bakış açılarını görmeyi desteklediği de araştırma tarafından ortaya konmuştur. Araştırma boyunca uygulanan etkinlikler, çoğunlukla grup çalışması şeklinde yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde, bazı katılımcıların grupla çalışmanın olumlu yönlerine vurgu yaptığı görülmüştür. Özellikle tek başına fikir belirtmekten çekinen bazı öğrenciler, bu etkinlikler aracılığıyla fikirlerini söylemek noktasında daha rahat hissetmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikler boyunca hem grup içi hem de gruplar arası fikirlerin paylaşılmasının; öğrencilerin kendi fikirleri dışında başka fikirleri de görmelerini sağlamıştır. Buna ek olarak, etkinliklerde kullanılan birinci elden kaynakların olayın tek bir boyutu üzerine değil birden fazla boyutu üzerine odaklanmasının, öğrencilerin farklı bakış açılarını görmelerine, dolayısıyla öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişiminin desteklenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim literatürde birinci elden kaynaklar aracılığıyla, öğrencilerin aynı konuya dair farklı bakış açılarını görmesini sağlayarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenebileceğini belirten pek çok çalışma yer almaktadır (Doğan ve Dinç, 2007; Eamon, 2006; Ensminger ve Fry, 2012; Hicks vd., 2004; Kabapınar, 2016; Morgan ve Rasinski, 2012; Potter,2003a) Öğrencilerin, derse katılımları esnasında, en başlarda, özellikle göç konusunda genellikle olumlu yönlere odaklanmaları; ancak etkinlikler ilerledikçe konunun diğer olumsuz yönlerini de görmeleri ve düşüncelerinde buna yer vermeleri bu durumun bir göstergesidir.

Tüm bu olumlu görüşlerin dışında, araştırma birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin öğretmen açısından dersin işlenişini kolaylaştırdığını ve dersin verimliliğini arttırdığını göstermektedir. Bu aşamada, öğretmenin fikirlerindeki değişim ilgi

çekici olmuştur; çünkü ders öğretmeni etkinliklerden önce birinci elden kaynak kullanmaya yönelik ön yargılarının olduğunu, bu kaynakların derste kullanımını mümkün görmediğini, bu kaynakların kullanılabileceğine inanmadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmeni söz konusu kaynakları kullanmamaya yöneltmiştir. Nitekim literatür de öğretmenlerin, öğrencilerin neyi nasıl öğrenmesi gerektiğine dair görüşlerinin ve inançlarının, eğitimde kullanacakları materyalleri ve yöntemleri belirlediğini göstermektedir. (Gilliland- Swetland vd., 1999). Ders kitabı haricinde, kanıtlar üzerinden öğrencileri düşünmeye sevk edecek öğretmenlerin azınlıkta olması (Hicks vd., 2004); öğretmenlerin birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik bilgilerinin eksik olması; bu kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin özel bir eğitim almamaları (Ensminger ve Fry, 2012) birinci elden kaynaklara dair ön yargıların devam etmesine ve bu kaynakların sağladığı pek çok yararın göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu durum ise sosyal bilgiler derslerinin gerçeğe dayalı değerlendirmelerden uzak bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin tek bir kaynak üzerinden dersi dinlemeleri ve derse yönelik motivasyonlarının düşmeleri ile sonuçlanmaktadır. Oysa bu araştırma, birinci elden kaynakların derslerde kullanılabileceğini ve bundan olumlu sonuçların alınabileceğini göstermiştir. Bu sayede, öğretmenin de konuya dair ön yargıları kırılmış, kaynakların kullanılabilir olduğuna inanmaya başlamıştır. Dahası öğretmenin, sonraki ünitelerde de birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği görülmüştür. Benzer bir sonuç Alarcon, Holmes ve Bybee (2015) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. Araştırmacılar birinci elden kaynaklara yönelik yaptıkları çalışmalar sonucunda, katılımcıların bu kaynakları derslerinde kullanma noktasında daha olumlu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öte yandan bu araştırmada, öğretmenin olumlu görüşlerinin oluşmasında birinci elden kaynakların öğrencilerde kavramayı kolaylaştırması, ilgi çekici olması, kalıcılığı, empatiyi ve tarihin öğrenci gözünde canlanmasını desteklemesi gibi pek çok yararın yanı sıra; bu kaynakların ders işlenişini kolaylaştırması ve verimliliği arttırması da etkili olmuştur. Öğretmen, bu kaynaklar sayesinde dersi daha kolay bir şekilde işlediğini, fazladan örnek arayışına girme zahmetinin ortadan kalktığını belirtmiştir. Ayrıca, bu kaynakların ders kitabının eksik kaldığı yönleri tamamlayarak verimliliği arttırdığını da belirtmiştir. Literatürdeki çalışmalar da söz konusu kaynakların eğitim aracı olarak kul-

lanılmasının öğretmenlere kolaylık sağladığını göstermektedir (Ensminger ve Fry, 2012).

5.1.2. Birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklerin kullanımına yönelik olumsuz görüşler ve karşılaşılan olumsuz durumları önlemeye dair katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesi

Araştırma, birinci elden kaynaklara dayalı etkinliklere dair katılımcıların olumlu görüşlerinin yanında olumsuz görüşleri ve bu olumsuz görüşlere ilişkin çözüm önerilerini de ortaya koymayı hedeflemiştir. Olumsuz görüşler incelendiğinde, en çok olumsuz görüşün gruplara yönelik olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmı, gruplarında sorun yaşadığını belirtmiştir. Ders öğretmeni de grupların oluşturulması noktasında yanlış kararlar verdiğini ifade etmiştir. Sonuçlar birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler oluşturulurken, uygulama kısmında görev dağılımlarının detaylı bir şekilde yapılmasını, grupların oluşturulması sürecine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin ve öğretmenin yaşanan bu olumsuz duruma yönelik çözüm önerileri de grup düzenlemesinin daha dikkatli şekilde yapılmasına yöneliktir. Daha az sayıda kişiden oluşan gruplarla çalışılması, bireysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi, etkinliklere göre grup üyelerinin değişmesi gibi katılımcılardan gelen öneriler, alana dair sonraki araştırmalarda kullanılabilir. Diğer yandan literatür incelendiğinde de grup çalışmalarının daha az kişiyle yapılmasının önerildiği görülmektedir (Potter, 2004). Grup oluşturma sorununun yanı sıra etkinliklere dair bir diğer olumsuz görüş, süre konusuna ilişkindir.

Araştırma, öğrencilerin birinci elden kaynaklarla daha fazla vakit geçirmelerinin ve bu kaynakları daha uzun süre inceleyebilmelerinin, analiz sorularını cevaplamak açısından daha yararlı olabileceğini göstermiştir. Hatcher (1992) da çalışmasında benzer şekilde kaynakların öğrenciler tarafından detaylı şekilde incelenmesi için gerekli sürenin verilmesinden bahsetmiştir. Öte yandan süre sorunu, sadece kaynaklarla daha fazla vakit geçirme isteğine yönelik olmamıştır. Öğrencilerin katılımının artması ve öğretmenin her öğrenciye olabildiğinde söz hakkı vermeye çalışması da süreyle ilgili sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum, hem önceki paragraflarda belirtilen birinci elden kaynakların katılımı arttırması bulgusunu destekle-

mekte hem de öğretmenin söz hakkı verme sürecinde zamanı daha iyi kullanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından süre sorununa yönelik yapılan önerilerde de bunu görmek mümkündür. Katılımcılar, süre düzenlemesinin daha iyi yapılması gerektiğini, bazı kaynakların incelenmesi için daha uzun süre verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer nokta, etkinliklerde kullanılan birinci elden kaynakların okunurluğunun gözden geçirilmesi gerektiğine yöneliktir. Katılımcıların bir kısmı siyah beyaz görsellerin çözünürlüğüne, bazı yazıların boyutuna, bazı eserlerin de el yazısı olmasının getirdiği sorunlara vurgu yapmıştır. Diğer yandan, araştırmacının hazırlayıp, etkinlikler esnasında öğrencilere dağıtmış olduğu el yazılarının bilgisayarda yazılmış halinin, yazılı kaynaklara yönelik sorunu çözdüğü görülmektedir. Nitekim literatürdeki çalışmalar da birinci elden kaynaklarla çalışılırken uygulayıcının ön çalışma yapmasını, bilinmeyen kelimelerin listesinin yapılmasını, el yazısı ürünlerin bilgisayarda da yazılıp öğrenciye sunulmasını desteklemektedir (Açıkalın, 2017).

Araştırmanın birinci elden kaynaklara dair ortaya koyduğu bir diğer husus, kaynaklar seçilirken öğrenci seviyesinin daha çok göz önünde bulundurulmasıdır. Bulgular özellikle harita etkinliğinin bazı öğrenciler tarafından kolay olarak algılandığını göstermiştir. Konuyla ilgili çalışma yapan Rulli (2003) ve Açıkalın (2017), yapmış oldukları araştırmalarda birinci elden kaynağın öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bunların dışında, az sayıda da olsa katılımcıların (%16.6) görsel birinci elden kaynak sayısının daha fazla olmasına yönelik eleştirilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin görsel zekalarının daha gelişmiş olduğu, bu sebeple öğrenebilmek için daha fazla görsele ihtiyaç duydukları şeklinde değerlendirilebilir. Bunlara ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerden biri, analiz sorularının daha özgün olması gerektiğini belirtmiştir. Her ne kadar her kaynağa ilişkin farklı bir analiz kâğıdı ve soru tipi geliştirilmiş olsa da bu soruların daha özgün şekilde öğrenciye yöneltilebileceği sonucu çıkarılabilir. Nitekim öğrencilerin birinci elden kaynakların formatını değiştirme ve canlandırma yaparak bu kaynakları kullanmaya yönelik önerileri, kaynakların daha özgün şekilde sunulabileceğini göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma süreci ve sonuçlarından hareketle konuyla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara, öğretmenlere ve ilgili kurumlara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1) Araştırma öncesinde, uygulamada kullanılacak olan belgelerin bulunma süreci oldukça uzun bir zaman almıştır ve bu süreçte ülkemizde birinci elden kaynakların eğitimde kullanılmak üzere dijital ortama aktarma konusunda eksiklikler yaşadığı görülmüştür. Başta Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ve Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü olmak üzere, diğer arşivlerin de desteğiyle birinci elden kaynaklar, eğitim materyali olarak kullanılmak üzere internet ortamına aktarılabilir.

2) Amerika, İngiltere örneklerinde olduğu gibi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilecek öğretmenler, arşivciler ile bir araya gelerek birinci elden kaynaklara dayalı etkinlikler, ders programları geliştirerek öğretmenlere destek olabilirler.

3) Türk dijital arşivlerinde yer alan birçok birinci elden kaynağın dili Osmanlıcadır. Bu belgelerin günümüz Türkçesine tercüme edilmiş açıklamaları paylaşılarak, belgelerin daha çok insan tarafından okunup kullanılabilmesi sağlanabilir.

4) Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, birinci elden kaynak kullanmaya yönelik deneyimlerinin az olduğunu, bunun bir sonucu olarak öğretmenlerin derslere birinci elden kaynakları yeterince dahil etmediğini göstermiştir. Bu durumdan hareketle, sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programında düzenlemeler yapılarak, birinci elden kaynakların kullanımına yönelik öğretmenlerin daha çok deneyim kazanmaları sağlanabilir.

5) Sosyal bilgiler ders kitaplarında daha fazla ve daha ilgi çekici birinci elden kaynak kullanılabilir.

6) Etkinliklerin uygulanma sürecinde çalışma gruplarıyla ilgili sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunların sonraki araştırmalarda yaşanmaması için gruplardaki kişi sayıları azaltılabilir. Bunun dışında gruplar her etkinlikte yeniden düzenlenebilir ya da grup içi görev dağılımı daha detaylı bir şekilde yapılabilir.

7) Konuya dair ileride yapılacak çalışmalarda kullanılacak olan birinci elden kaynakların okunurluğuna, görsel kaynakların çözünürlüğüne ve sayısına daha fazla dikkat edilirse öğrenciler konuyla ilgili yaşayacakları sorunların önüne geçilebilir.

KAYNAKLAR

Açıkalın, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Açıkalın, M. (2014). How Turkish middle school students use the internet to study social studies. *Canadian Social Studies, 47*(1), 1-17.

Alarcon, J., Holmes, K. and Bybee, E. (2015). Historical thinking inside the box: preservice elementary teachers use journey boxes to craft counter narratives. *The Social Studies, 106* (4), 186-192, doi: 10.1080/00377996.2015.1046542

Alphan Şentuna, D. (2014). Tarihimizi keşfetme, birincil kaynaklarla öğretim. *Türk Eğitim Tarihi Dergisi, 3*(1), 90-101.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 41-61.

Ata, B. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde iyi bir örnek: ABD Kongre Kütüphanesi'nin Amerikan hafıza projesi. *Türk Kütüphaneciliği, 25*(2), 261-270.

Barton, K. C. (2001). A picture 's worth: analyzing historical photographs in the elementary grades. *Social Education,* 65(5), 278–83.

Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: breaking through the myths, *Phi Delta Kappan, 86*(10), 745–753. doi:10.1177/003172170508601006

Berson, I. R., Berson, M. J. and Snow, B. (2017). KidCitizen: Designing an App for Inquiry with Primary Sources. *Social Education, 81*(2), 105-108.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Dewey, J. (1986) Experience and education. *The Educational Forum, 50*(3), 241-252. doi: 10.1080/00131728609335764

Dilek, D. (2009). The reconstruction of the past through images: an iconographic analysis on the historical imagination usage skills of primary school pupils. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(2), 665-689.

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 17-49.

Doğan, Y., ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *11*(2), 195-220.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(2), 77-96.

Doolittle, P. E., and Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, *31*(1), 72-104.

Dönmez C. ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim,22* (3), 923-942.

Dutt-Doner, K., Allen, S., and Rech-Rockwell, M. (2004). Using the Library of Congress Web site to Enhance Student Learning. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* içinde (579-584 ss.). San Diego: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Eamon, M. (2006). A genuine relationship with the actual: new perspectives on primary sources, history and the internet in the classroom. *The History Teacher*, *39*(3), 297-314.

Ensminger, D. and Fry, M. (2012). A conceptual framework for primary source practices. *The Educational Forum*, *76*(1), 118-128. doi: 10.1080/00131725.2011.627984

Gilliland-Swetland, A. J., Kafai, Y. B., and Landis, W. E. (1999). Integrating primary sources into the elementary school classroom: A case study of teachers' perspectives. *Archivaria*, *48* (1), 89-116.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A.Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Good, A., Waring, S., Lipscomb, G., and Franklin-Torrez, C. (2009, March). Pay it Forward: Motivating Teachers to Utilize Primary Sources. In *Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference* içinde (3894-3897 ss.). Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gray, T., and Owens, S. (2003). From attics to graveyards: how to locate primary documents for your classroom. *Social Education*, *67*(7), 386-389.

Hatcher, B. A. (1992). History in my hand- making artifact kits in the intermediate grades. *The Social Studies*, *83* (6), 267-271. doi: 10.1080/00377996.1992.9958357

Hicks, D., Doolittle, P., and Lee, J. K. (2004). Social studies teachers' use of classroom-based and web-based historical primary sources. *Theory and Research in Social Education*, *32*(2), 213-247.

Hicks, D., Lee, J. K., Berson, M., Bolick, C., and Diem, R. (2014). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *14*(4), 433-450.

Hutchinson, M. (2005). Learning about the civil war through soldier's letters. *Social Education*, *69*(6), 318-322.

Hutchinson, M. and McArthur Harris, L. (2016). Listening for History: Using Jazz Music as a Primary Source. *Social Education, 80*(3), 134-140.

Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies education. *The Social Studies, 91*(5), 221-225.

Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kaymakcı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 293-309.

Kılıçoğlu, G. (2012). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı). içinde (4-14). Ankara: Pegem Akademi.

Lawlor Jr, J. M. (2003). My reward: Outstanding student projects based on primary sources. *Social Education, 67*(7), 405-410.

Library of Congress (2018). *Annual report of the librarian of congress for the fiscal year ending september 30, 2017.* Erişim adresi: https://www.loc.gov/portals/static/about/reports-and-budgets/documents/annual-reports/fy2017.pdf

Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., and Dralle, T. (2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary issues in technology and teacher education, 1*(1), 107-116.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Basımdan Çeviri).* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: Yazar. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354

Morgan, D. N. and Rasinski, T. V. (2012). The power and potential of primary sources. *The Reading Teacher*, *65*(8), 584–594. doi:10.1002/TRTR.01086

Morris, R. V. (2002). Use primary sources to develop a soap opera: As the civil war turns. *The Social Studies*, *93*(2), 53-56.

National Archives and Records Administration. (2019). *Fiscal year 2019 annual performance plan and fiscal year 2017 annual performance report.* Erişim adresi: https://www.archives.gov/files/about/plans-reports/performance-plan/par2019-2017.pdf

Osborne, K. (1986). Archives in the classroom. *Archivaria,* 23, 16-40.

ONeill-Jones, P. (2004). Using Digital Primary Sources and Rich Media in the Classroom. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* içinde (159-160 ss.). San Diego: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Özdemir, S.M. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı). içinde (18-45). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, *2*(3), 176-186.

Potter, L.A. (2003). Connecting with the past: uncovering clues in primary source documents. *Social Education, 67*(7), 372-377.

Potter, L.A. (2003). Online resources from the National Archives. *Social Education, 67*(7), 390-393.

Potter, L.A. (2004). The first act of Congress. *Social Education, 68*(7), 430-434.

Potter, L. A., and Greenhut, S. (2010). Introducing www.DocsTeach.org, a New Online Tool for Teaching with Documents. *Social Education, 74*(4), 170-172.

Rulli, D. (2003). Big and famous is not always the best. *Social Education*, *67*(7), 378-380.

Safran, M. ve Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 71-86.

Sandwell, R.W. (2008). Using primary documents in social studies and history. *The Anthology of Social Studies,2*, 295-307.

Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social education*, *62*(1), 6-9.

Tangülü, Z., ve Çıdacı, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 253-273

Tokcan, H. ve Demirkaya, H. (2012). Sosyal bilgilerde strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. baskı). içinde (435-471). Ankara: Pegem Akademi.

Torrez, C. F. and Waring, S.M. (2009). Elementary school students, artifacts and primary sources: Learning to engage in historical inquiry. *Social Studies Research and Practive, 4*(2),79-86.

Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 993-1016.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması.* Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028

Ünlüer, G. ve Yaşar, Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersin gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1),* 43-57.

VanFossen, P. J. and Shiveley, J. M. (2000). Using the Internet to create primary source teaching packets. *The Social Studies*, *91*(6), 244-252.

Van Hover, S., Hicks, D., and Dack, H. (2016). From Source to Evidence? Teachers' Use of Historical Sources in Their Classrooms. *The Social Studies*, *107*(6), 209-217

Yılmaz, A. (2008). Use of primary sources in the sixth-grade social studies course books. *World Applied Sciences Journal*, *3*(6), 956-962.

Wineburg, S. and Martin, D. (2009). Tampering with history: Adapting primary sources for struggling readers. *Social Education*, *73*(5), 212-216.

Wooden, J.A. (2008). "I had always heard Lincoln was a good person, but …": a study of sixth graders' reading of Lincoln's views on black—white relations. *The Social Studies*, *99* (1), 23-32. doi: 10.3200/TSSS.99.1.23-3

EKLER

EK- 1: Etik Kurul Onayı

Tarih ve Sayı: 14/12/2018-376669

* B E N F E 6 9 6 Y *

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı :35980450-663.05-
Konu :Melisa AKBULUT

Sayın Melisa AKBULUT

İlgi :14/11/2018 tarihli, 104808 sayılı yazı

Sorumlu araştırıcılığını üstlendiğiniz 2018/205 dosya numaralı "Birinci Elden Kaynaklara Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışma Kurulumuzun 03.12.2018 tarih 12 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
Başkan

EK :
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

12/12/2018 B.İşl. : S.ARIK

Doğrulamak İçin:http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BENFE696Y

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Süleyman ARIK Dahili : 10689

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü
34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul
Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88
e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr

K-Q TSE-ISO-EN 9000

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

İlgili makama,

İ.Ü. Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi **Melisa AKBULUT** "Birinci Elden Kaynaklara Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı, **2018/205** dosya numaralı 14.11.2018 tarih ve **104808** sayılı başvurusu ile İ.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurmuştur. 03.12.2018 tarihinde gerçekleşen inceleme sonucunda, adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişki	Karar	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E☐ H☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☑ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Çiğdem Börke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Eray YURTSEVEN (Başkan Yardımcısı)	İstanbul Tıp Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Aydın TOPALOĞLU	İlahiyat Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasemin IŞIKTAÇ	Hukuk Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Suat GEZGİN	İletişim Fakültesi	E☐ H☐	☐ Onay ☑ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selahattin KARABINAR	İktisat Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İşletme Fakültesi	E☐ H☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☑ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selim YAZICI	Siyasal Bilgiler Fakültesi	E☐ H☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☑ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK	Edebiyat Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Rasim İlker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Haluk ZÜLFİKAR	İktisat Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Enes KABAKCI	Edebiyat Fakültesi	E☐ H☑	☑ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	

EK- 2: Araştırma İzinleri

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.23913590 12.12.2018
Konu : Anket ve Araştırma İzni

Sayın: Melisa AKBULUT

İlgi: a) İstanbul Üniversitesinin 30.10.2018 tarih ve 83997 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 07.12.2018 tarih ve 23633709 sayılı oluru.

"Birinci Elden Kaynaklara Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanhamet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Feridun AKKAYA
Tel: 0 (212) 455 04 00
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b90e-dae6-3bfa-a1f8-209d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.23633709 07/12/2018
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) İstanbul Üniversitesinin 08.11.2018 tarih ve 49733 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.11.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Melisa AKBULUT'un **"Birinci Elden Kaynaklara Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda 7. sosyal bilgiler üniteleri programın uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
07/12/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden bda2-198c-38c2-ab5c-a1c2 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 3: Gönüllü Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Değerli Veli

Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde birinci elden kaynakların kullanılması hakkında yüksek lisans tezi yapıyorum. Tezimin amacı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımları ile uyumlu olarak geliştirdiğim sınıf içi etkinlikleri öğrenciler ve dersin sosyal bilgiler öğretmeni ile birlikte uygulayıp onların görüşlerini almaktır. Etkinlikler sona erdikten sonra etkinlik sürecini değerlendirmek için öğrencilerin ve ders öğretmeninin görüşlerini alacağım. Bu görüşler araştırmam açısından büyük önem arz etmektedir.

Beş hafta sürmesi planlanan, sınıf içinde uygulanacak olan bu etkinliklere katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve araştırmanın ilerleyen bölümlerinde öğrencilerin herhangi bir yaptırım olmadan araştırmadan ayrılmaları mümkündür. Bu çalışma kapsamında toplanacak veriler sadece araştırma amacı doğrultusunda kullanacak ve öğrencilerinize ait kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bu araştırma öğrenciye- veliye herhangi bir maddi sorumluluk yüklemeyecektir.

Bu çalışmada öğrencinizin etkinliklere katılımı ve görüş belirtmeleri sizin vereceğiniz izne bağlıdır. Aşağıda yer alan formu imzalamanız çocuğunuzun araştırma sürecine dahil olmasına izin verdiğiniz anlamına gelmektedir.

Konuyla ilgili sormak istediğiniz sorular için e-posta adresim ve telefon numaram aşağıda belirtilmiştir.

Zaman ayırdığınız ve öğrencinizin araştırma sürecine katılmasına izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim.

MELİSA AKBULUT

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Yüksek Lisans Öğrencisi

E posta: melisa.akbulut@ogr.iu.edu.tr

Telefon Numarası: 0546-737-88-06

Veli İzin Belgesi

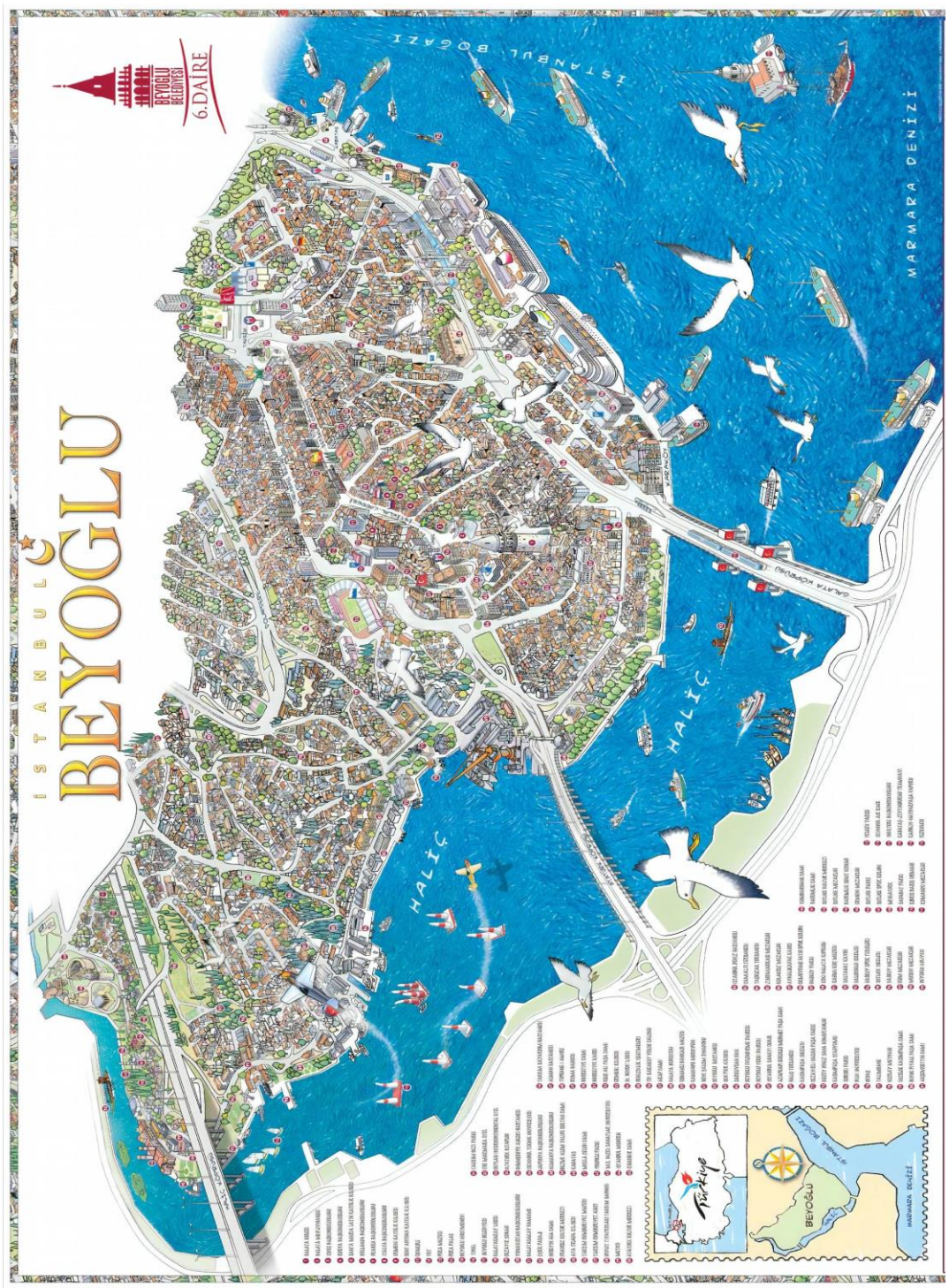
Velisi olduğum ..... öğrencinin sizinle görüşme yapmasına ve etkinliklere katılmasına izin veriyorum.

Veli Adı-Soyadı:

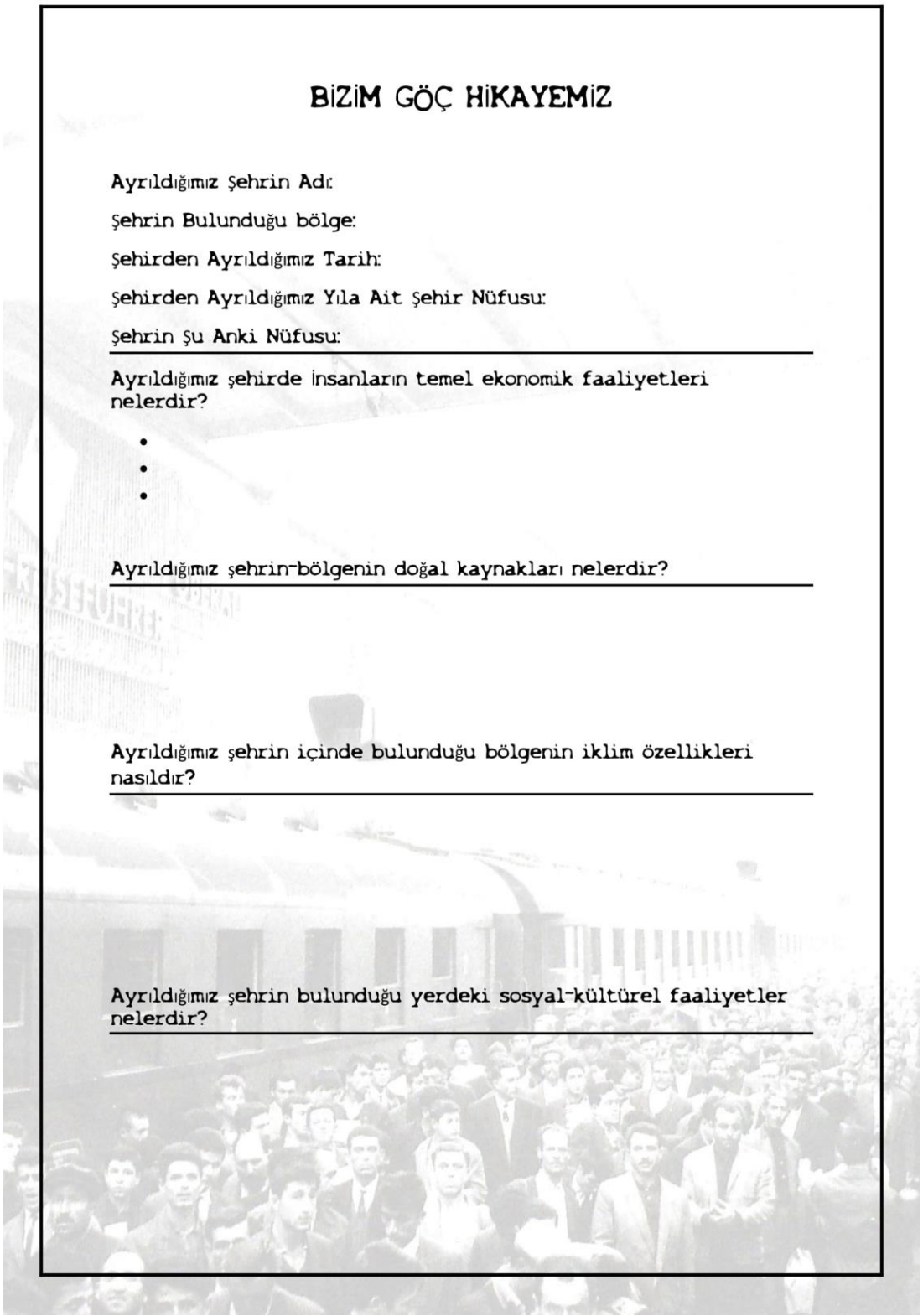
Veli İmzası:



EK-4: Yaşadığım Yer Etkinliği



EK-5: Bizim Göç Hikayemiz Etkinliği



BİZİM GÖÇ HİKAYEMİZ

Ayrıldığımız Şehrin Adı:

Şehrin Bulunduğu bölge:

Şehirden Ayrıldığımız Tarih:

Şehirden Ayrıldığımız Yıla Ait Şehir Nüfusu:

Şehrin Şu Anki Nüfusu:

Ayrıldığımız şehirde İnsanların temel ekonomik faaliyetleri nelerdir?

-
-
-

Ayrıldığımız şehrin-bölgenin doğal kaynakları nelerdir?

Ayrıldığımız şehrin içinde bulunduğu bölgenin iklim özellikleri nasıldır?

Ayrıldığımız şehrin bulunduğu yerdeki sosyal-kültürel faaliyetler nelerdir?

Ailem göç etti çünkü:

Göç ederken hissedilenler:

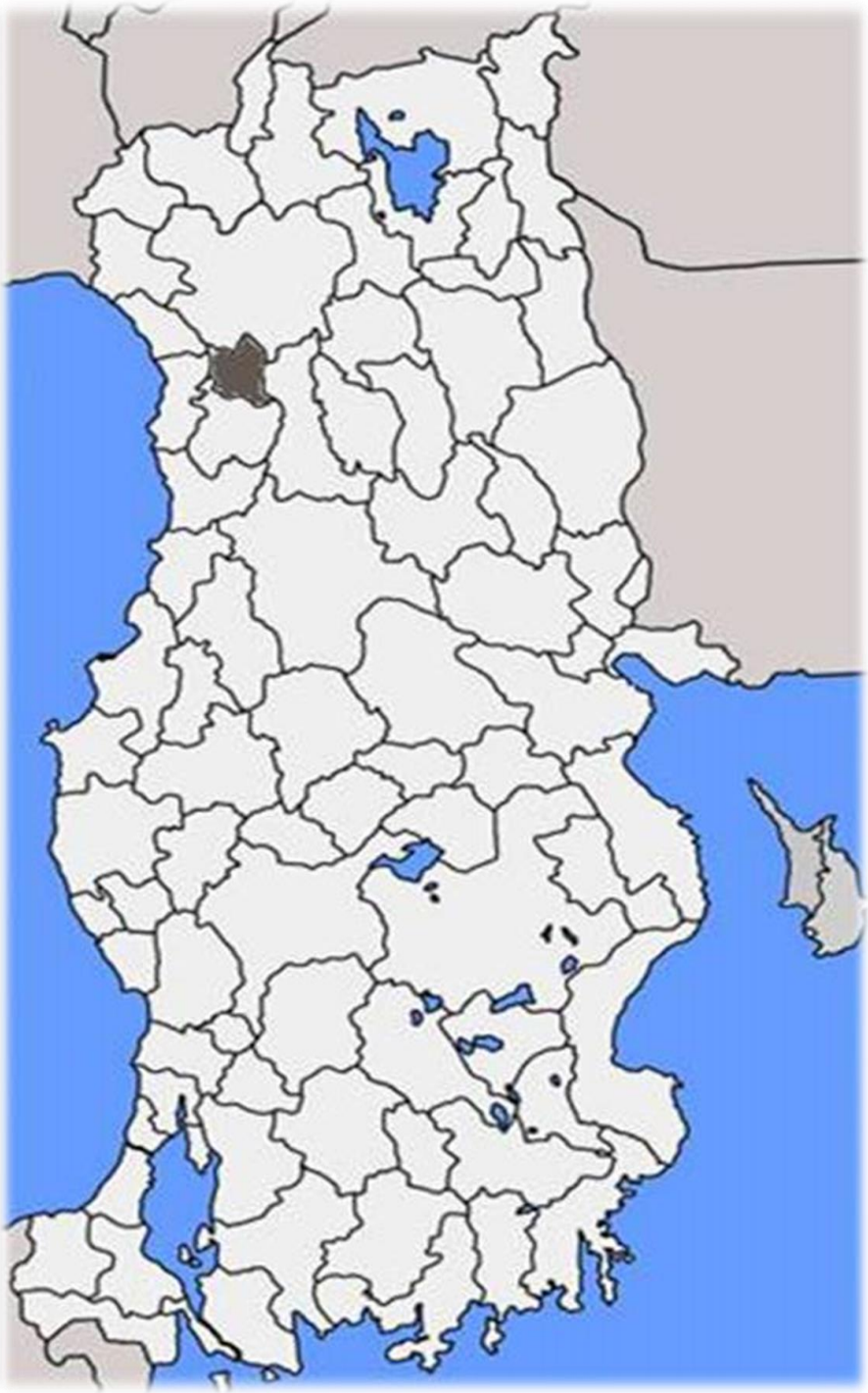
Yolculuğa dair akıllarda kalanlar (Yolculuk süresi, kullanılan ulaşım şekilleri vb):

Göç edilen şehirde herhangi bir sorunla karşılaşıldı mı? Nasıl uyum sağlandı?

Ulaştığım birinci elden kaynak/kaynaklara dair bilgiler:

- Kaynağın türü:
- Oluşturulma amacı:
- Oluşturulma tarihi:
- Kaynağın sağladığı bilgiler:

EK-6: Göç Rotamız Etkinliği



EK-7: Gazetelerden Öğreniyorum Etkinliği Analiz Kâğıdı

Belgenin Başlığı:
İncelediğiniz belgenin türünü işaretleyiniz. Mektup ( ) Telgraf ( ) Hatıra ( ) Rapor ( ) Diğer (……..) Demeç ( ) Mahkeme Belgesi ( ) Fotoğraf( ) Gazete ( )
Belgenin konusu nedir? Belgeyi özetleyen bir cümle yazın. Belgenin oluşturulma amacı nedir? Size belgenin yazılış amacı hakkında fikir veren bir cümleyi alıntılayın. Bu belgenin oluşturulduğu dönemin şartları nasıldır?

EK-8: Kartpostal Analiz Kâğıdı

1)Dokümanın türü (Birini işaretleyiniz):

Gazete Harita Reklam Patent Basın Bülteni

Mektup Telgraf Meclis Kaydı Sayım Raporu Bildiri

Rapor Diğer…….

2)Dokümana özgü fiziksel nitelikler (bir ya da daha fazla işaretleme yapınız):

İlgi çekici başlık ( ) Simgeler ( ) Damga/pullar ( )

El yazısı ( ) Mühürler ( ) Daktilo yazısı ( )

Diğer:…….

3)Dokümanın Tarihi:

4)Dokümanın Yazarı /Makam Unvanı:

5)Hangi okuyucu kitlesi için yazılmıştır:

6)Doküman Bilgileri:

a) **Yazarın söylediği ve önemli olduğunu düşündüğünüz üç şeyi yazınız**
   -
   -
   -

b) **Sizce bu doküman ne amaçla yazılmıştır?**

c) **Hangi kanıtlar dokümanın yazılış nedenini tahmin etmenize yardımcı oluyor? Dokümandan alıntı yapınız.**

d) **Dokümanın yazıldığı ülkedeki hayat hakkında dokümandan yaptığınız 2 çıkarı yazınız**

- ----------
- ----------

e) **Dokümanı yazan kişinin cevapsız bıraktığı bir soru yazınız.**

EK-9: Fotoğraf Analiz Kâğıdı

Birinci Adım:

• Fotoğrafı 2 dakika için inceleyiniz. İlk olarak fotoğrafın geneline ardından fotoğrafta gördüğünüz bireylere bakınız. Fotoğrafı dörde bölerek her parçayı ayrı ayrı inceleyerek detayları görmeye çalışınız.

• Aşağıdaki tabloya fotoğrafta yer alan insan, obje ve aktiviteleri yazınız

İnsanlar	**Nesneler**	**Aktiviteler**

İkinci Adım: Yukarıda incelemiş olduklarınızdan hareketle, fotoğraftan yapacağınız 3 çıkarımı listeleyiniz**.**

1)----------

2)----------

3)----------

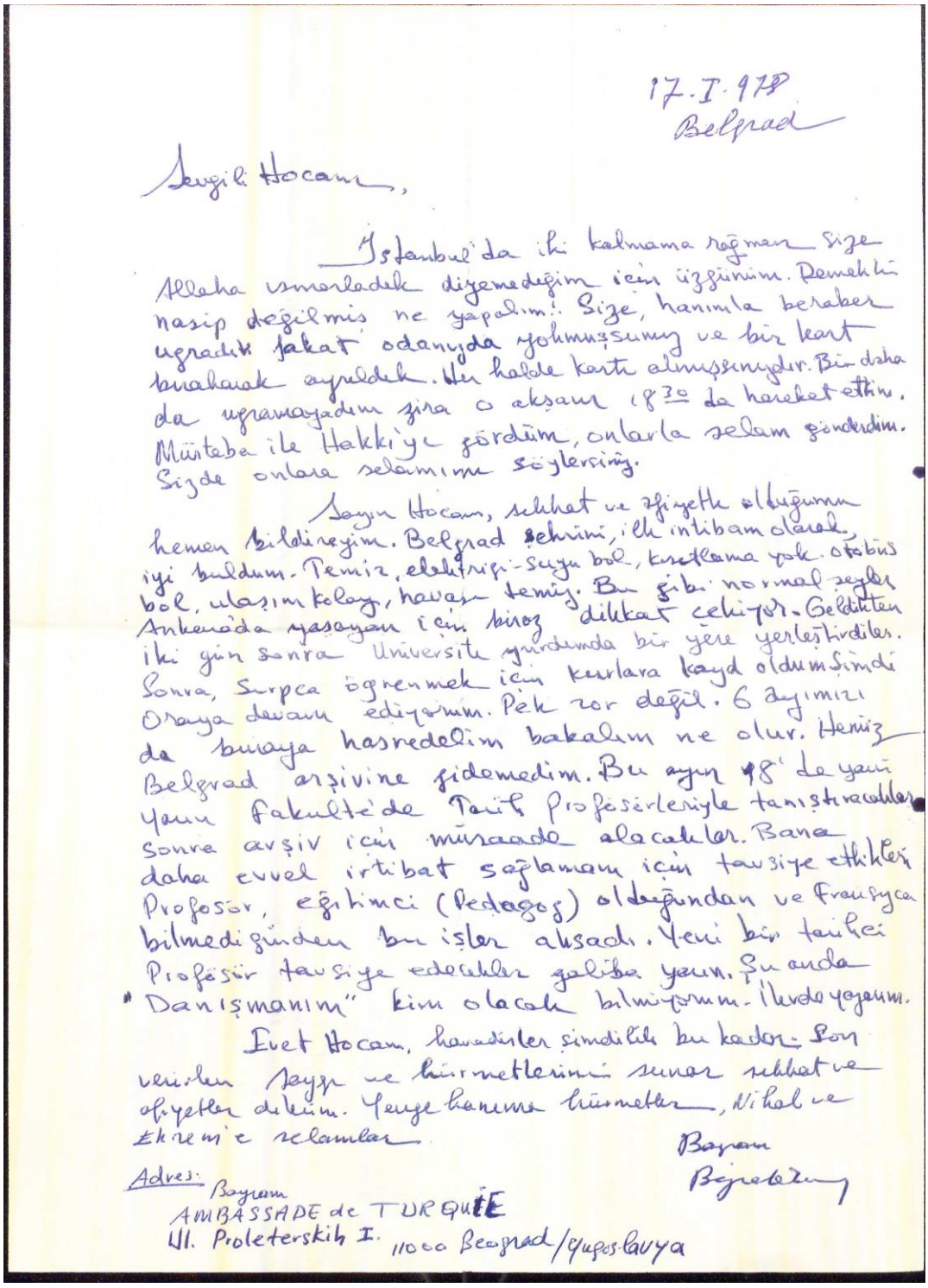
Üçüncü Adım:

a) Fotoğraf ne zaman çekilmiş olabilir? (Fotoğraftaki nesne-kişi olaylardan örnek vererek açıklayınız.)

b) Bu fotoğrafın aklınızda uyandırdığı sorular nelerdir?

c) Fotoğrafın aklınızda uyandırdığı sorulara cevapları nereden bulabilirsiniz?

EK-10: Mektup Etkinliği ve Analiz Kâğıdı



17.I.978
Belgrad

Sevgili Hocam,

İstanbul'da iki kalmama rağmen Size Allaha ısmarladık diyemediğim için üzgünüm. Demekki nasip değilmiş ne yapalım!. Size, hanımla beraber uğradık fakat odanızda yokmuşsunuz ve bir kart bırakarak ayrıldık. Her halde kartı almışsınızdır. Bir daha da uğrayamadım zira o akşam 1830 da hareket ettim. Müştaba ile Hakkiye gördüm, onlarla selam gönderdim. Sizde onlara selamımı söylersiniz.

Sayın Hocam, sıhhat ve afiyette olduğunuzu hemen bildireyim. Belgrad şehrini, ilk intibam olarak, iyi buldum. Temiz, elektriği-suyu bol, kısıtlama yok. otobüs bol, ulaşım kolay, havası temiz. Bu gibi normal şeyler Ankarada yaşayan için biraz dikkat çekiyor. Geldikten iki gün sonra Üniversite yurdumda bir yere yerleştirdiler. Sonra, Sırpca öğrenmek için kurlara kaydoldum şimdi Oraya devam ediyorum. Pek zor değil. 6 ayımızı da buraya hasredelim bakalım ne olur. Henüz Belgrad arşivine gidemedim. Bu ayın 18' de yani yarın fakültede Tarih Profesörleriyle tanıştıracaklar sonra arşiv için müsaade alacaklar. Bana daha evvel irtibat sağlamam için tavsiye ettikleri Profesör, eğitimci (Pedagog) olduğundan ve Fransızca bilmediğinden bu işler aksadı. Yeni bir tarihçi Profesör tavsiye edecekler galiba yarın. Şu anda "Danışmanım" kim olacak bilmiyorum. İlerde yazarım.

Evet Hocam, havadisler şimdilik bu kadar. Son verirken saygı ve hürmetlerimi sunar sıhhat ve afiyetler dilerim. Yenge hanıma hürmetler, Nihal ve Ekrem'e selamlar.

Bayram
Bozkurt

Adres: Bayram
AMBASSADE de TURQUIE
Ul. Proleterskih I. 11000 Beograd/Yugoslavya



1. Okuduğunuz belgenin türünü işaretleyiniz:

_____Rapor	_____Meclis Belgesi	______Mektup
_____Grafik	______Gazete	_____Röportaj
______Harita	_____Karikatür	____Kartpostal

Diğer (tanımlayın)

_____

2. Belgenin tarihi: _____

3. Belgenin yazarı/yazarları:

   _____

4. Doküman kimin/kimler için yazılmıştır?

   _____

   _____

5. Dokümana dair ayrıntılar

   a) Belgede geçen önemli 3 bilgiyi listeleyiniz:

   •

   •

   •

   b) Belgenin oluşturulma nedeni nedir?

_____

_____

---

c) Belgedeki hangi kanıtlar size belgenin yazılış amacı hakkında bilgi veriyor? Belgeden alıntı yaparak açıklayın.

---

d) Bu belge hangi tarihi olay/olaylar hakkında bilgi içeriyor?

---

e) Belgedeki bilgilerden yola çıkarak belgeyi oluşturan kişinin ruh hali hakkında çıkarımda/tahminde bulunun.

---

f) Belgenin yazarına belgede cevabı bulunmayan bir soru sorun

---

EK-11: Görüşme Soruları

ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Ünite işlenirken uygulanan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Etkinliklerde kullanılan belgeler hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Sadece ders kitabına bağlı kalınarak işlediğiniz ünitelerle kıyaslama yaparsanız neler söyleyebilirsiniz?
4. Etkinliklerin uygulanması esnasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız?
5. Etkinliklerin uygulanması esnasında karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?
6. Sizce bu etkinlikler daha iyi nasıl yapılabilirdi?
7. En çok hangi etkinliği beğendiniz ve neden?
8. En çok hangi etkinliği yetersiz buldunuz ve neden?
9. Birinci elden kaynaklar kullanılarak dersin işlenmesi, derse karşı olan düşüncelerinizde nasıl bir etki bıraktı?
10. Derste birinci elden kaynakların kullanılmasını yararlı/gereksiz buluyor musunuz? Neden?

ÖĞRETMEN İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu araştırmaya dahil olmadan önce derslerinizde birinci elden kaynakları kullanma durumunuz nasıldı?
2. Ders esnasında kullanılan etkinlikler ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Etkinlikleri uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştınız?
4. Birinci elden kaynaklar ile dersin işlenmesi öğrencilerin derse katılımında nasıl bir etki yarattı?
5. Sizce bu etkinlikler daha iyi nasıl yapılabilirdi?
6. Öğrenciler için en yararlı bulduğunuz etkinlik hangisiydi? Neden?
7. Öğrenciler için en yetersiz bulduğunuz etkinlik hangisiydi? Neden?
8. Etkinlikler esnasında karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?
9. Araştırmadan önce birinci elden kaynakları kullanmaya yönelik görüşleriniz ile şu an ki görüşleriniz arasında bir fark var mı? Açıklayınız

ÖZGEÇMİŞ

1993 tarihinde İstanbul'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini İstanbul'da tamamladı. 2011 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümüne kaydoldu ve 2015 yılında mezun oldu. 2016 yılında İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'na kaydoldu. Yüksek lisans eğitimi dışında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde İngilizce Mütercim Tercümanlık lisans programında öğrenciliği devam etmektedir.