

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YARARLANILAN SINIF İÇİ
TARİHİ ROMAN KULLANIM TEKNİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN
TARİH OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Murat KEÇE

Ankara
Haziran, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YARARLANILAN SINIF İÇİ
TARİHİ ROMAN KULLANIM TEKNİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN
TARİH OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Murat KEÇE

Danışman: Doç. Dr. Bahri ATA

Ankara

Haziran, 2013

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Murat KEÇE'nin "Sosyal Bilgiler Öğretiminde yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi" başlıklı tezi 13.06.2013 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Başkan)
Doç Dr. Bahri ATA (Danışman)
Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK (Üye)
Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Üye)
Doç. Dr. Erkan DİNÇ (Üye)

İmza

.....
.....
.....
.....
.....

ÖNSÖZ

Okuryazarlık kavramının okuma-yazma eyleminden daha başka anlamlarda kullanıldığı günümüzde bir disipline ilişkin bilgi, beceri ve tutum bakımından donanımlı olmak, kişinin o alana yönelik okuryazar olduğunu göstermektedir. Ekonomi, coğrafya, medya, siyaset, çevre okuryazarlığı gibi okuryazarlık alanlarından biri de Tarih okuryazarlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişinin tarih okuryazarı olabilmesi için ise birtakım temel bilgi, beceri ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Tarihsel olaylar hakkında yalnızca bilgi sahibi olmak (detaylı şekilde bile olsa) tarih okuryazarlığı için yeterli değildir. Tarih okuryazarı bir bireyin öncelikle geçmişe ilgi duyan, meraklı, araştırmacı bir tutumla tarihsel olayları, tarihi şahsiyetleri ve onların kararlarını geçmişin değer yargıları çerçevesinde yorumlayan, çelişkili yorumların farkına varabilen, geçmiş ile günümüzü ilişkilendirebilen bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir. Bu anlamda tarih okuryazarlığını meydana getiren alt boyutların detaylı bir şekilde incelenerek ortaokulda sosyal bilgiler, liselerde ise tarih dersleri öğretim programında yer alması düşünülebilir. Bu tez çalışması da tarih okuryazarı bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal bilgiler dersinde çeşitli yöntem/teknik ve materyallerin kullanılarak tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin sosyal bilgiler öğretim programlarına yansıtılması üzerine kurgulanmıştır.

Uzun ve zorlu bir sürecin ürünü olan bu çalışmanın hazırlanmasına değerli hocalarım ve arkadaşlarımdan katkısı olmuştur. Öncelikle tez yazım sürecinde bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan, bana yol gösteren, motive edici söz ve fiilleriyle beni cesaretlendirerek bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok fazla emeği olan danışman hocam çok değerli Doç. Dr. Bahri ATA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez İzleme Komitesinde yer alan görüş ve deneyimlerini her zaman bizimle paylaşan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ'e ve Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK'a; tez sürecinde ve akademik çalışmalarında her zaman görüş ve önerilerini benden esirgemeyen ve akademik camiada bana önemli bir rehber olan çok değerli hocam Doç. Dr. Erkan DİNÇ'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu tezin ortaya çıkmasında önemli yardımları olan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY'a, Yrd. Doç. Dr. Gülin Karabağ'a, Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK'e, Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a, Yrd. Doç. Dr. Erhan METİN'e, Yrd. Doç. Dr. İ. Hakkı ÖZTÜRK'e, Yrd. Doç. Dr.

Selahattin KAYMAKÇI'ya, Yrd. Doç. Dr. Kadir KARATEKİN'e ve Yrd. Doç. Dr. Zihni MEREY'e katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Teze olan katkılarından dolayı ölçme ve değerlendirme aşamasında yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Doç. Dr. Adnan KAN'a, Öğrt. Gör. Dr. İsmail KARAKAYA'ya, Yrd. Doç. Dr. H. Yavuz ATAR'a; nitel araştırma yöntemlerine hakimiyeti ile bizlere ufuk açan kıymetli hocam Doç. Dr. Naciye AKSOY'a teşekkür ediyorum. Tez çalışmama önemli derecede katkısı olan Arş. Gör. arkadaşlarım Deniz TONGA'ya, Yusuf İNEL'e ve Bahadır KILCAN'a; tezin uygulayıcıları konumunda olan değerli öğretmen arkadaşlarım Mahmut ERDEM'e ve Gökhan DÜZOVA'ya ilgi ve gayretlerinden dolayı teşekkür ediyorum. Ayrıca Sincan İMKB Ortaokulu 7/C ve 7/E; Ahmet Andiçen Ortaokulu 7/E ve 7/G şubesi öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım. Hayatıma anlam katan, varlıklarıyla huzur ve mutluluk bulduğum anneme, babama ve nişanlıma da bana verdikleri destek için çok teşekkür ederim.

Murat KEÇE

Ankara / Haziran 2013

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE YARARLANILAN SINIF İÇİ TARİHİ ROMAN KULLANIM TEKNİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN TARİH OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

KEÇE, Murat

Doktora, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bahri ATA

Haziran-2013, 385 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı durumlarını belirlemek ve farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine olan etkisini tespit etmektir. Bu çalışma ayrıca öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve deneysel işleme katılan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlayan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel tarama modeline göre hareket edilen nicel bölümündeki çalışma grubunu, dokuz farklı ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki 717 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın öntest-sontest kontrol gruplu desen modeline göre hareket edilen nicel bölümünde ise 4x2'lik yarı deneysel desen kullanılmıştır. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi, *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin tarihi romanlarla işlendiği deney-1 grubu öğrencilerine tarihi romanları bireysel okuma tekniği, deney-2 grubu öğrencilerine tarihi romanları bilgisayar destekli okuma tekniği ve deney-3 grubu öğrencilerine tarihi romanı grupla okuma tekniği uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı ünite, öğretim programının gerektirdiği yaklaşım ile işlenmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve bilgi, beceri ve tutum bileşenlerinden oluşan “*Tarih Okuryazarlığı*” ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 17.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Betimsel tarama sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip olma noktasında seviyelerinin orta düzeyde

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın deneysel bulgularına göre ise tarih okuryazarlığının alt boyutlarından tarihsel dili anlama ve geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerileri üzerinde tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin; kronolojik düşünme, tarihsel empati ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerileri üzerinde tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin; tarihsel olaylar bilgisi, neden-sonuç ilişkilerini kurma, anlatımsal ifade ve çelişkili ifadeleri ayırt etme becerileri üzerinde de tarihi romanı grupla okuma tekniğinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili olarak öncelikle deney sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış “*Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu*” ve betimsel tarama sonucuna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olduğu boyutlara ilişkin öğretmen görüş ve önerilerinin alındığı yarı yapılandırılmış “*Öğretmen Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin tarihi romanlarla ders işleme sürecine ilişkin olumlu görüş ve düşünceler (tarihe ve derse olan ilgilerinin artması, okumalarının gelişmesi, tarihsel olayları daha detaylı öğrenmeleri gibi) geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde ise velilerin ve öğretmenlerin öğrencileri yönlendirememelerinden kaynaklanan farkındalık eksikliği, okullarda fiziki koşulların yetersiz olması, programda beceri boyutunun ihmal edilerek bilgi boyutu üzerinde daha fazla durulması ve yapılandırmacı öğrenme anlayışının sosyal bilgiler ders kitaplarına tam olarak yansıtılamaması gibi nedenlerin ileri sürüldüğü görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine ve tarihi romanların sınıf içi kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih okuryazarlığı, tarihi romanlar, sosyal bilgiler öğretimi, tarih öğretimi, tarihi Roman kullanım teknikleri

ABSTRACT**THE EFFECTS OF IN-CLASS HISTORICAL NOVEL READING TECHNIQUES IN
SOCIAL STUDIES TEACHING ON THE LEVEL OF STUDENTS' HISTORICAL
LITERACY**

KEÇE, Murat

PhD., Social Studies Department

Supervisor: Associate Professor. Bahri ATA

June–2013, 385 pages

The aim of this study is to determine the rate of historical literacy of the 7th grade students and the influence of different in-class historical novel reading techniques on the degree of these students' historical literacy. This study also aims to identify the views of the teachers about students' historical literacy and the views of the students about the process.

During the research *mixed research model* including both quantitative and qualitative research technique is used. In the quantitative part of the research in which descriptive survey model is used, 717 seventh grade students from 9 different secondary schools comprise the group. The quantitative dimension of the study consisted of 2x2 pre-test post-test control group design. Personal reading technique, computer-aided reading technique and group reading techniques are respectively applied to the experimental groups 1, 2 and 3 while the unit of *Türk Tarihinde Yolculuk* was the subject. On the other hand the same unit was studied according to the approach of the curriculum.

In this study “historical literacy attitude scale” and “historical literacy knowledge-skill test” developed by the researcher is used as the data collection tool. The data collected from the research is analyzed with SPSS 17.0 statistical package program. As a result of the descriptive survey it is understood that the history literacy of the students is generally under average level. According to the experimental data it is determined that personal reading technique is effective over the skills of understanding

the historical language and binding the past and the present; the computer aided technique is effective over the skills of chronological reading, historical empathy, and using information and communication technology; and the group reading technique is effective over the skills of finding cause and effect relationship, and discerning the difference between narrative statement and controversial statement.

In the qualitative part of the research primarily the “Student Interview Form” to determine the views of the students and the “Teacher Interview Form” in which the views and advices of the teachers about the low historical literacy of the students are received, are used. When the data is analyzed it is recognized that the students develop positive views (such as increasing their interest in history and the course, developing their readings, learning history in details) about studying the course with historical novels. When the data collected from the teachers about the lowness of historical literacy of the students is analyzed, it is observed that some reasons like the lack of awareness of the teachers and the parents in guiding the students, the neglect of the students’ skills and overemphasis on information and the inability of the course books to reflect the structuralist approach are fore grounded.

As a result of the research some suggestions about further scientific research about the development of the degree of historical literacy and the in-class use of historical novels are presented.

Key Words: Historical literacy, historical novels, education of social studies, history teaching, techniques of using historical novel

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	10
II. BÖLÜM	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi	12
2.2. Sosyal Bilgiler, Tarih ve Vatandaşlık	15
2.3. Tarih Okuryazarlığı	18
2.3.1. Tarih Okuryazarlığı Kavramının Ortaya Çıkışı ve Kavramsal Gelişimi	22
2.4. Tarihsel Farkındalık (Historical Awareness)	28
2.5. Tarihsel Duyarlılık (Historical Sensibility)	31
2.6. Tarih Bilinci (Historical Consciousness)	33
2.7. Tarih Okuryazarlığı Kavramını Meydana Getiren Unsurlar	41
2.7.1. Tarihsel Olaylar Bilgisi	42
2.7.2. Kronolojik Düşünme Becerisi	45
2.7.3. Neden-Sonuç İlişkisini Kurabilme Becerisi	50

2.7.4. Tarihsel Dili Anlama Becerisi	53
2.7.5. Tarihsel Araştırma Becerisi	56
2.7.6. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	60
2.7.7. Tarihsel Empati Becerisi.....	64
2.7.8. Tarihsel Olayları Hikâyeleştirme (Anlatı) Becerisi	70
2.7.9. Geçmiş ve Günümüz Olaylarını İlişkilendirebilme Becerisi	73
2.7.10. Tarihsel Olayların Farklı Yorumlarını Ayırt Edebilme Becerisi	76
2.7.11. Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma, Dinleme ve İzleme Becerisi	78
2.7.12. Geçmişe Yönelik Ahlaki Muhakeme Yapabilme Becerisi	81
2.8. Bir Tarih Okuryazarında Bulunması Gereken Nitelikler	84
2.9. Tarih Eğitimi ve Tarih Okuryazarlığı	85
2.10. Sosyal Bilgiler ve Tarih Okuryazarlığı	88
2.11. Farklı Eğitim Kademelerin Göre Tarih Okuryazarlığının Kapsamı	93
2.12. Sosyal Bilgiler ve Çocuk Edebiyatı	105
2.12.1. Tarihi Romanlar	108
2.12.2. Tarihi Romanların Gelişim Süreci	115
2.12.3. Tarihi Roman Türleri	116
2.12.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılacak olan Tarihî Romanların Belirlenmesi	117
2.13.Öğretim Teknikleri.....	119
2.13.1. Grupla Tarihi Roman Okuma Tekniği (Collaborative Historical Novel Reading)	121
2.13.2. Bireysel Tarihi Roman Okuma Tekniği (Singular Historical Novel Reading)	126
2.13.3. Bilgisayar Destekli Tarihi Roman Okuma Tekniği (Historical Novel Reading with Computer-Assisted)	129
2.14.İlgili Araştırmalar.....	136
III. BÖLÜM.....	146

YÖNTEM	146
3.1. Araştırmanın Modeli	148
3.1.1. Nicel Bölüm	148
3.1.2. Nitel Bölüm.....	150
3.2. Çalışma Grubu	151
3.2.1. Nicel Çalışma Grupları	152
3.2.1.1. Betimsel İşleme Katılan Çalışma Grubu	152
3.2.1.2. Deneysel İşleme Katılan Çalışma Grupları	155
3.2.1.2.1. Uygulama Okulları ve Sınıfların Belirlenmesi.....	155
3.2.1.2.2. Deneysel Süreçte Kullanılan Tarihi Romanların Seçimi.....	157
3.2.2. Nitel Çalışma Grupları.....	158
3.2.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenler.....	158
3.2.2.2. Yarı Deneysel Süreci Değerlendiren Öğrenciler	159
3.3. Veri Toplama Araçları	160
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	160
3.3.1.1. Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi.....	160
3.3.1.2. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği	166
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	173
3.3.2.1. Öğretmen Görüşme Formu	173
3.3.2.2. Öğrenci Görüşme Formu	174
3.4. Verilerin Analizi	174
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	175
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	175
IV. BÖLÜM.....	177
BULGULAR ve YORUMLAR.....	177
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar	177
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	177

4.1.1.1. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel Veriler.....	177
4.1.1.2. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	179
4.1.1.3. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	180
4.1.1.4. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	181
4.1.1.5. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	182
4.1.1.6. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	183
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	184
4.1.2.1. Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testine İlişkin Betimsel Veriler	185
4.1.2.2. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	186
4.1.2.3. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	189
4.1.2.4. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	193
4.1.2.5. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	198
4.1.2.6. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	204
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	210
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	214
4.1.5. Beşinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	253
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	258
4.2.1. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	259
4.2.1.1. Deney-1 Grubu (Tarihi Romanı Bireysel Okuma Tekniği) Öğrencilerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri	259

4.2.1.2. Deney-2 Grubu (Tarihi Romanı Bilgisayar Destekli Okuma Tekniği) Öğrencilerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri	267
4.2.1.3. Deney-3 Grubu (Tarihi Romanı Grupla Okuma Tekniği) Öğrencilerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri.....	274
4.2.2. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	280
V. BÖLÜM	298
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	298
5.1. Sonuçlar	298
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	298
5.1.1.1. Betimsel Tarama Bulgularına İlişkin Sonuçlar.....	298
5.1.1.2. Deneysel Araştırma Bulgularına İlişkin Sonuçlar	303
5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	307
5.1.2.1. Deneysel Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri	308
5.1.2.2. Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	309
5.2. Öneriler	312
5.2.1. Betimsel Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	312
5.2.2. Deneysel Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	314
KAYNAKÇA.....	316
EKLER	338
Ek-1: Deneysel Süreçte Kullanılan Tarihi Romanlar.....	339
Ek-2: Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi	344
Ek-3: Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği.....	353
Ek-4: Öğretmen Görüşme Formu.....	355
Ek-5: Öğrenci Görüşme Alma Formu.....	357
Ek-6 Deneysel Süreçte Ortaya Çıkan Ürün Örnekleri	358
Ek-7: Deneysel Sürece İlişkin Fotoğraflar	361
Ek-8: Araştırma İzin Belgesi.....	364

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Tarih Okuryazarlığı Genel Çerçeve	27
Tablo 2: Tarihsel Bilinç Türleri ve Performans Göstergeleri	37
Tablo 3: İlkokul Düzeyindeki Öğrenciler İçin Tarih Okuryazarlığı Alt Boyutları ve....	94
Performans Göstergeleri	94
Tablo 4: Ortaokul Düzeyindeki Öğrenciler için Tarih Okuryazarlığı Alt Boyutları ve Performans Göstergeleri	95
Tablo 5: Lise Düzeyindeki Öğrenciler için Tarih Okuryazarlığı Alt Boyutları ve.....	99
Performans Göstergeleri	99
Tablo 6: Araştırmanın Simgesel Görünümü	149
Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı	153
Tablo 8: Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	153
Tablo 9: Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	154
Tablo 10: Katılımcıların Akademik Başarı Durumuna Göre Dağılımı	154
Tablo 11: Katılımcıların Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı	155
Tablo 12: Araştırmanın Deneysel Kısımına Katılan Öğrenciler.....	157
Tablo 13: Katılımcıların Kişisel Bilgileri	159
Tablo 14: Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu.....	163
Tablo 15: Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Boyutları ve İlgili Sorular	165
Tablo 16: KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	168
Tablo 17: Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği'nin Faktör Yapısı	170
Tablo 18: Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeğinin Faktör Yük Dağılımları ve Madde-Toplam Test Korelasyon Katsayıları	171
Tablo 19: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Tutumlarına Ait Betimsel Veriler	177
Tablo 20: Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel Veriler...	178
Tablo 21: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı için T-Testi Sonuçları	179

Tablo 22: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	180
Tablo 23: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	181
Tablo 24: Katılımcıların Tutum Ölçeği Puanlarının Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	182
Tablo 25: Katılımcıların Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	183
Tablo 26: Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler	185
Tablo 27: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı için T-Testi Sonuçları	186
Tablo 28: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	189
Tablo 29: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	194
Tablo 30: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	199
Tablo 31: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	204
Tablo 32: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	210
Tablo: 33: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	211
Tablo 34: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları.....	212
Tablo 35: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Bilgisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	215
Tablo: 36: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Bilgisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	216
Tablo 37: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Bilgisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	216

Tablo 38: Öğrencilerin Kronolojik Düşünme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	219
Tablo 39: Öğrencilerin Kronolojik Düşünme Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 220	
Tablo 40: Öğrencilerin Kronolojik Düşünme Becerisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	220
Tablo 41: Öğrencilerin Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	223
Tablo 42: Öğrencilerin Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 224	
Tablo 43: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Arasında Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	225
Tablo 44: Öğrencilerin Tarihsel Dili Anlama Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	227
Tablo 45: Öğrencilerin Tarihsel Dili Anlama Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 228	
Tablo 46: Öğrencilerin Tarihsel Dili Anlama Becerisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	229
Tablo 47: Öğrencilerin Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	231
Tablo 48: Öğrencilerin Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	232
Tablo 49: Öğrencilerin Bilgi İletişim Teknolojilerinden Yararlanma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	233
Tablo 50: Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	235
Tablo 51: Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	236
Tablo 52: Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	237

Tablo 53: Öğrencilerin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	239
Tablo 54: Öğrencilerin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	240
Tablo 55: Öğrencilerin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	241
Tablo 56: Öğrencilerin Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	243
Tablo 57: Öğrencilerin Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	244
Tablo 58: Öğrencilerin Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları....	245
Tablo 59: Öğrencilerin Anlatımsal İfade Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	247
Tablo 60: Öğrencilerin Anlatımsal İfade Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	248
Tablo 61: Öğrencilerin Anlatımsal İfade Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları	249
Tablo 62: Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları Üzerindeki Etkisi	252
Tablo 63: Deney-1 (Tarihi Romanı Bireysel Okuma Tekniği) Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları	253
Tablo 64: Deney-2 (Tarihi Romanı Bilgisayar Destekli Okuma Tekniği) Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları.....	255
Tablo 65: Deney-3 (Tarihi Romanı Grupla Okuma Tekniği) Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları	256
Tablo 66: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları.....	257

Tablo 67: Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşlerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları ile İlişkisi.....	266
Tablo 68: Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşlerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları ile İlişkisi.....	273
Tablo 69: Deney-3 Grubundaki Öğrencilerin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşlerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları ile İlişkisi.....	279

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Tarih Okuryazarlığı Kavramının Gelişim Şeması	22
Şekil 2: Tarih Okuryazarlığı ve İlişkili Olduğu Kavramlar	28
Şekil 3: Tarih Okuryazarlığı Piramidi	42
Şekil 4: Araştırma Süreci	146
Şekil 5: Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Yöntemlerin İlişkisi	148
Şekil 6: Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testinin Geliştirilme Süreci	161

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Faktör Öz Değerlerine Ait Yamaç Eğim Grafiği	170
Grafik 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği Puanlarını Gösteren Diyagram.....	213
Grafik 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Olaylar Bilgisi Puanlarını Gösteren Diyagram.....	218
Grafik 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kronolojik Düşünme Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram.....	222
Grafik 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Olaylar Arasında Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram	226
Grafik 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Dili Anlama Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram.....	230
Grafik 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram	234
Grafik 8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Empati Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram.....	238
Grafik 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram	242
Grafik 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram.....	246
Grafik 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlatımsal İfade Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram.....	250

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümünde çalışma konusu kapsamında ele alınan problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve araştırma içerisinde adı geçen bazı temel kavramların tanımlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bilgiler öğretimi, pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de en çok tartışılan eğitimsel konulardan birini oluşturmaktadır. Bu tartışmalar ise çoğunlukla, tarih derslerinin eğitim-öğretim programları içerisindeki yeri ve önemi ile hangi tarih konularının bu programlara dâhil edileceği, hangi genel amaçlar çerçevesinde ve nasıl bir kazanım odaklı bakış açısından öğretilebileceği hususlarında yoğunlaşmaktadır. Öğretim süreçlerinde yararlanılan pedagojik yöntemler ile formal eğitimde kazanılan tarih bilgisinin bireyin kendi hayatıyla ilişkilendirilmesi ve tarih öğretimi aracılığıyla kazanılan bilgi, beceri, değer ve tutumların günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde işe koşulması gibi durumlar ise genellikle ikinci planda kalmaktadır.

Sosyal bilimler içinde tarih biliminin yeri sürekli tartışılmakta olan bir sorundur. Ancak tarihi öğrenmenin kişiye bir şey kazandırmayacağı, geçmişi bilmenin bir anlam ifade etmediği çünkü geçmişin yaşanıp bittiği bu nedenle de tarih öğretiminin üzerinde fazla durulmaması gereken bir ders olduğu görüşü artık çürümeye başlamıştır. Çünkü milletler artık geçmişini daha iyi anlayıp buna göre geleceğe yön verme gayreti içindedirler. Bu durum, tarih öğrenmenin ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda okullarda verilen tarih öğretimi ön plana çıkmaktadır. Tarih öğretiminin öneminin kavranması için şu sorulara yanıt vermek gerekmektedir: Öğrenci okulda gerektiği gibi sosyal bilgiler eğitimi alıyor mu? Sosyal bilgiler dersi kapsamında aldığı tarih eğitimi günlük hayatında yeterince işine yarıyor mu ya da günlük hayatında tarihsel düşünme becerilerini yeterince kullanabiliyor mu?

Öğrencilerin tarih derslerindeki konuları sınavları geçmeye yönelik ezberledikleri ve edinilen bilgi/becerileri günlük hayatlarında çok fazla kullanmadıkları düşüncesi tarih öğretiminde sorun olarak algılanan durumlardandır. Bu bağlamda hem tarih dersleri hem de diğer alanlar açısından yetişen neslin; bilgiyi depolayan değil, yeri geldiğinde bilgiyi arama yollarını bilen ve ona ulaşan, ulaştığında da kendisine yararlı olan veriyi seçebilen, doğruluğu kesinleşmemiş hiçbir bilgiyi/teoriyi kabul etmeyen, soran, sorgulayan bir birey olması beklenmektedir. Bu anlamda tarih öğretimine yönelik ortaya konulan son yaklaşımlar; öğrencilerin belli konularda ansiklopedik bilgi depolayan ve pasif alıcı değil, bilginin üretimi sürecinde doğrudan yer alan kişiler olarak yetiştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğrencinin bilginin üreticisi olabilmesi, bunun nasıl gerçekleştiğini öğrenmesi; başka bir ifadeyle tarihsel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Konuya açıklık getirmesi için Cooper'ın (2000) ve Dilek'in (2007) görüşlerine başvurmak gerekmektedir.

Cooper (2000) tarihi, sürüp giden bir devamlılık olarak görür. Tarihi bu hareketlilik içinde farklı kaynaklardan öğrenen öğrencilerin sorgulama yeteneklerinin gelişeceğini öne sürmektedir. Bu beceri, öğrencilerde tarihsel metinleri anlamaya yardımcı olacağı gibi onların zihinsel ve sosyal gelişimine de katkıda bulunacaktır.

Dilek (2007: 87) ise, sorgulama yoluyla yapılan tarihsel bir araştırmada öğrencilerin, tarih şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklarını ifade etmektedir. Ona göre öğrenciler, bu sayede tarihsel duyarlılığın önemini hissedeceklerdir.

Son yıllarda sorgulayıcı ve eleştirel düşünme tarzında yapılan araştırmalar çoğalmaktadır. “Tarihi Yeniden Düşünmek” adlı kitabında K. Jenkins (1997), tarihin neliği ve post modern bir dünyada ne olabileceğine dair yeni bir anlayışın kapılarını açmaktadır. Burada amaç tarihsel, kuşkucu ve eleştirel bir zekâ geliştirmektir.

Tarihsel süreç içinde meydana gelmiş olaylara, savaşlara, yaşantılara kısacası tarihte yaşananlara ilişkin her insanda belli seviyede tarih bilgisi mevcuttur. Ancak üniversite mezunu kişi ile ilkökul mezunu kişinin tarih bilgisi de bir değildir. Dolayısıyla, kişinin mezun olduğu eğitim kademesi, tarih bilgisinin kapsamını etkilemektedir.

Tarih eğitimi, yalnızca geçmişte yaşanmış savaşların ya da antlaşmaların bilinmesi, ezberlenmesi şeklinde ifade edilemez. Tarih, bir bütündür geçmiş zaman içinde kalan her olay, diğerleri ile aynı öneme sahiptir. Ancak Carr'ın (2011) da belirttiği gibi insanlar, geçmiş olgulara kendileri bir değer biçerler ve o olgu, diğerlerinden daha önemli olur. Bu anlamda tarihte öne çıkan ve önemli görülen olayların ve önemli tarihi şahsiyetlerin yanında sosyal tarihi ilgilendiren, geçmişteki gündelik insanın hayatını konu alan tarihsel araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır ve tarihin bir bütün olduğunun bilincinde olarak önemli/önemsiz olaylar ayrıntısına girilmemelidir. Ayrıca öğrenciler, tarih eğitiminden edinilen bilgi ve becerileri günlük hayatında karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde işe koşabilecek bir yeterliliğe sahip olmalıdır.

Bu noktada tarih okuryazarlığı kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bir kişi tarihe yaklaşırken bilinç düzeyi yüksek, okuduğunu anlama ve yararlanma, elde ettiği bilgi ve becerileri günlük hayatına yansıtabilme düşüncesi ile yaklaşırsa tarih okuryazarlığı becerisinden söz edilebilir.

Bir kişinin tarih okuryazarı olarak nitelendirilebilmesi için araştırmacı, eleştirel, şüpheci düşünebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Tarih okuryazarı bireyin sahip olması gereken nitelikler, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu anlamda tarih okuryazarı olan bir kişiden bilgiye ulaşmak ve bilgiye ulaştığında da onu analiz edip değerlendirme sürecinde sahip olduğu becerileri, günlük hayatta farklı problemlerin çözümünde kullanması beklenmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi tarih öğrenmek, ezberlemek değildir. Olayları ele alırken onların arka planındaki ilişkileri görerek ona göre değerlendirmeler yapmaktır.

Öğrencinin tarihle ilgili konu/olaylara yaklaşırken söz konusu tarihsel olayı olduğu gibi kabul etmeyip; doğruluğunu kanıtlayabilecek girişimlerde bulunması, okuduğunu iyi anlayarak tarihsel olayları neden-sonuç ilişkisi içinde düşünmesi ve her olayın neden meydana geldiği ile ilgili de sorgulayıcı bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Çünkü öğrencinin tarih okuryazarlığı becerisinin ileri düzeyde olması; bu becerilere yeterince sahip olması ve onları kullanabilme kapasitesiyle doğru orantılıdır. Bunun yanında tarih okuryazarlığı, tarihsel bir olayın ele alınması sürecinde tarihe yardımcı sosyal bilim disiplinlerinden (coğrafya, ekonomi, sosyoloji gibi) en

yüksek düzeyde yararlanmayı, onlarla ilişkilendirmeyi gerektirmektedir. Örnek olarak tarih ile coğrafya arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Tarihte meydana gelmiş bir olaya yöneltilecek ilk sorunun “ne zaman” ikinci sorunun ise “nerede” şeklinde olması bu iki disiplin arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Reed, 1989: 315). Örneğin Hitler’in Ordusunun Ruslar tarafından yenilgiye uğratılması, 90.000 Osmanlı askerinin donarak can vermesi ve dünyada ilk anayasal metnin ortaya çıkması gibi tarihsel olaylarda “ne zaman” ve “nerede” soruları öncelikle sorulmakta, arkasından da “ne şekilde” ya da “nasıl” sorusu gelmektedir. Bu şekilde sorgulamacı anlayışa dayanan tarih eğitiminin, öğrencinin tarih okuryazarlığı düzeylerini geliştireceği düşünülmektedir.

Avrupa ülkelerinin yanında, ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde de tarih okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Ülkemizde son yıllarda hayata geçirilen yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak hazırlanan sosyal bilgiler ve tarih öğretimi programlarında tarihsel konularla ilgili soran, sorgulayan, hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu ve bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrenciler yetiştirmeye ağırlık verildiği görülmektedir.

Eğitim kademelerimizde (ortaokulda sosyal bilgiler, liselerde çeşitli tarih dersleri) öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler ile birbirinden farklı öğretim materyalleri kullanılabilir. Örnek olarak drama, tarihi mekânlara ve müzelere yapılan ziyaretler gibi öğretim yöntemleri ile tarihi filmler, tarihi animasyon filmleri, tarihi hikâye ve romanlar gibi öğretim materyalleri gösterilebilir. Diğer taraftan tarihi romanlar, sosyal bilgiler dersi kapsamına giren tarih konularının öğretiminde ders kitabına yardımcı bir öğretim materyali olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak tarihi romanların, sosyal bilgiler dersinde sınıf içi kullanım tekniklerinin nasıl olması gerektiği ve hangi tekniğin hangi konuların öğretiminde, hangi tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında daha başarılı olduğu tam olarak bilinmemektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin belirli bir düzen içinde sistematikleştirilmesi gerekmektedir.

Akıcı ve keyif verici bir anlatı diline sahip tarihi romanlar yoluyla konuların özümsemekle öğrenilmesi sağlanabilir ve böylelikle öğrencilerin akademik başarı durumu olumlu yönde geliştirilebilir. Bunun yanında tarihi romanlar vasıtasıyla tarih

okuryazarı olmanın göstergesi olan birçok becerinin de öğrenciler tarafından kazanımı sağlanabilir. Ancak tarihi romanların pedagojik açıdan hangi tekniklerle kullanılmasının öğrencinin akademik başarısını ve tarih okuryazarlığı düzeyini olumlu yönde etkilediği net olarak bilinmemektedir. Tarihi romanlar, sosyal bilgiler ders kitabı ile birlikte kullanılırsa mı öğretim süreci daha verimli geçer? Yoksa tarihi romanlar tek başlarına ders kitabının yerine mi kullanılmalıdır? Ya da tarihi romanlar, bilgisayar (internet) destekli bir şekilde animasyonlar ve görsellerle desteklenen çoklu ortam aktivitelerinin yer aldığı bir öğretim sürecine mi dâhil edilmelidir? gibi pek çok soru önümüzde durmaktadır.

Bu araştırmanın, ulusal ve uluslararası alanyazındaki tarihi romanların sınıf içi kullanım tekniklerinin tarih okuryazarlığının hangi boyutunu olumlu/olumsuz etkilediğini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamasından kaynaklanan boşluğun doldurulması noktasında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan ABD, Kanada, Avustralya, İngiltere, Çin hatta İsrail’de bile tarih eğitimi sürecinde tarih okuryazarlığının gerektirdiği, bilgi, beceri ve değerlerin öğretimini öngören eğitimsel bir sürecin olmasına rağmen ülkemizde tarihsel düşünme ve anlama becerilerinin sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında yer aldığı, ancak tarih okuryazarlığı kavramına hiçbir şekilde yer verilmediği gözlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın, tarih okuryazarlığı kavramını meydana getiren unsurların ayrıntılı olarak incelenmesine fırsat tanıyan teorik bir alt yapının oluşturulmasına zemin hazırlayacağı yargısında bulunulabilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığına etkisi hangi düzeydedir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğrencilerin tarih okuryazarlığına ilişkin tutum ölçeği puanları;
 - Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - Baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- Akademik başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - Ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanları;
- Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - Baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - Akademik başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - Ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Bireysel tarihi roman okuma, grupla tarihi roman okuma ve bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile program merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum puanları, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Bireysel tarihi roman okuma, grupla tarihi roman okuma ve bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile program merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanları, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi fark puanları ile öntest-sontest tutum ölçeği fark puanları arasında nasıl bir korelasyon vardır?
6. Sosyal bilgiler dersi öğretiminde yararlanılan (bireysel, grupla ve bilgisayar destekli) sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?

7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerdeki tarih okuryazarlığı düzeylerini geliştirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın birinci amacı, Ankara il merkezindeki 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Çalışmanın diğer amacı ise bireysel, grupla ve bilgisayar destekli tarihi roman okuma etkinliklerine dayanan farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisini incelemek ve öğrencilerin deneysel sürece ilişkin görüşlerini almaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Tarih, sosyal bilgiler öğretim programlarında her zaman önem verilen bir sosyal bilim disiplini olmuştur. Bu durum gerek 1968, 1998, 2005 sosyal bilgiler programlarında gerekse ABD, Avustralya, Kanada gibi farklı ülkelere ait sosyal bilgiler programlarında bu şekilde olmaktadır. Ülkemizde özellikle 2005'e kadar tarih ve coğrafyanın, sosyal bilgiler programlarında önemli bir ağırlığı söz konusuydu. Öğrenciye üzerinde yaşadığı yeri (ülkeyi) tanıtan coğrafya ile geçmişini tanıtarak ona bir kimlik kazandıran tarih disiplini; öğrencinin yaşadığı toplumu, ülkeyi, mensup olduğu milleti ve sahip olduğu maddi manevi kültürel unsurların öğrenci tarafından tanınması ve bunlara yönelik bir farkındalık ve duyarlılık geliştirerek tarih bilincine sahip etkili vatandaşlar yetiştirme amacına hizmet etmektedir. Ancak disiplinler arası öğretim modeli gereği tarih konularının diğer sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretim programlarının da disiplinler arası öğretim anlayışıyla hazırlanması önem arz etmektedir.

2005 sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan tarih konularının öğretiminin, tarihsel olgu ve olayları destekleyen diğer sosyal bilim disiplinleriyle (ekonomi, coğrafya, hukuk vb.) ilişkilendirilerek bir bütünlük içinde ve sosyal bilgilerin disiplinler arası öğretim modeli anlayışına göre şekillendirildiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan tarih konularının öğretiminde hassasiyet gösterilmesi ve öğrencilere etkili bir tarih eğitimi sunulması gerekmektedir. Tarih eğitimin etkili bir şekilde

gerçekleştirilebilmesi ise tarih okuryazarlığı kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Tarih okuryazarı olmak tarihsel metinleri okumak ve ezberlemekten öte bir anlam taşımaktadır. Tarih okuryazarlığı, öncelikle duyuşsal anlamda geçmişe ilgi duymayı, bugünün anlaşılması için geçmişin tüm boyutlarıyla (sosyal, politik, ekonomik, kültürel vb.) irdelenmesini, geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar kurulmasını, tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini gerektiren kompleks bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda tarih okuryazarı olmanın gerektirdiği, bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış öğrenciler yetiştirmek, tarih konularının öğretimini bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersinin temel amaçları arasında yer almalıdır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının öğretimi sürecinde sorgulayan, araştıran, eleştirel ve yaratıcı düşünen tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi için çeşitli öğretim materyallerinden yararlanılabilir. Bu kapsamda tarihi romanlar, tarih konularının öğretiminde ders kitabına yardımcı bir öğretim materyal olarak sıklıkla gündeme gelmektedir ve bu konuda alanyazında çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır.

Diğer taraftan tarih eğitimi açısından üst düzey önem arz eden ve birçok batılı ülkenin tarih eğitimi yerine artık tarih okuryazarlığı kavramını kullandığı bir zamanda ulusal alanyazında tarih okuryazarlığı kavramına ilişkin Keçe (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışması dışında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte tarihi romanlardan sosyal bilgiler dersinde ne şekilde faydalanacağı konusunda da öğretmenler ve öğrencilere yeterli düzeyde bilgi veren çalışmaların eksikliği tespit edilmiştir. Bu anlamda üzerinde çalışılan araştırma, öncelikle tarih okuryazarlığı kavramını ilgili alanyazında ulaşılan kaynaklar ışığında ele alarak bu kavrama ilişkin bir fikir sahibi olunmasını sağlamanın yanında farklı şekillerdeki sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinden hangisinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeyine daha olumlu etki yaptığının belirlenmesi konusunda önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, gelecekte tarih okuryazarlığı üzerine yapılacak olan araştırmalara ışık tutması, öğretmenlere de tarihi romanları, sosyal bilgiler dersinde en etkili şekilde nasıl kullanacakları konusunda rehberlik eden bir özellik taşıması beklenilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmanın deneysel modeli çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılı birinci (güz) yarıyılında eğitim gören Sincan İMKB Ortaokulu 7. sınıf C ve E şubeleri ile Ahmet Andiçen Ortaokulu 7. sınıf E ve G şubeleri öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın deneysel modeli “Kültür ve Miras” öğrenme alanının “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesiyle sınırlıdır.
3. Araştırmanın deneysel modelinden elde edilen bulgular, 8 hafta (24 ders saati) süresince devam eden uygulamalar ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın betimsel tarama modeli Ankara il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 717 7. sınıf öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.
5. Hem deneysel hem betimsel tarama modelindeki uygulamalar, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma sürecinde aşağıdaki temel varsayımlar göz önünde bulundurulmuştur:

1. Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi ile tarih okuryazarlığı tutum ölçeği araştırmanın amacına ve konusuna uygundur.
2. Ölçme araçlarının geliştirilmesinde alanyazın taraması, uzman görüşleri ve örneklem büyüklüğü yeterlidir.
3. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırbulunuşluk ve öğrenmeye karşı ilgi düzeyleri birbirine eşittir.
4. Bu araştırmada bilgi toplamak amacıyla öğrencilerden alınan tüm cevapların samimi olduğu ve öğrencilerin doğru cevap vermeye çalıştıkları kabul edilmiştir.
5. Araştırma için ayrılan zamanın 8 hafta (24 ders saati) ile yeterli olduğu varsayılmaktadır.

6. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler olan iç etkenler (açlık, uykusuzluk vb.) ile dış etkenlerin (öğrencilerin ekonomik durumları vb.) öğrencileri eşit derecede etkilemekte olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005: 46).

Tarih Okuryazarlığı: Tarihsel olayların araştırmacı ve eleştirel bir tutumla ele alınması; ulaşılan farklı kaynaklar arasındaki çelişkili ifadelerin bulunması; teknolojinin insanlığa sunduğu imkânların tarihsel olayların öğrenilmesinde kullanılması, bir tarihsel olayın tarihsel süreç içindeki diğer olaylarla ilişkilendirilerek değerlendirilmesi, tarihsel olayların sebep-sonuç ilişkisi içinde ele alınması, tarihsel olayın meydana geldiği çağın koşullarına göre değerlendirilerek tarihsel düşünme ve tarihsel empati yapılması anlamına gelmektedir (Taylor ve Young, 2003).

Tarihi Roman: Tarihî karakterleri ve durumları ilham kaynağı olarak kullanan romanlara ve resimli kitaplara genellikle tarihî roman denir. Tarihî roman; konusu, tarihi olaylar ve kişilerle ilgili romandır (Mershon, 1999'dan akt. Ata, 2000).

Öğretim Tekniği: Herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol demektir (Sözer, 2012).

Tarih Bilinci: Gelecekte beklenenlerimiz; bugünde olup bitenleri ve geçmiş hakkındaki algı ve yorumlarımızı etkilemektedir. Geçmişin yorumu, bugünün algılanıp anlaşılması ve gelecekle ilgili beklentilerin oluşturulması unsurlarından oluşan ve bu unsurlar arasındaki karşılıklı ilişkilerin incelenmesini kapsayan bu karmaşık kavrama tarihi bilinci denilmektedir (Nielsen.1997'den akt. Dinç, 2010).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel ve Ün, 1987)

Tarih Okuryazarlığı Ölçme Aracı: Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş testin adıdır. Bu test, çalışmanın betimsel modeli için genel tarama; deneysel modeli için ön bilgi (öntest) ve kavrama (sontest) düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır.

Deney Grubu: Tarihi romanların bir öğretim materyali olarak kullanıldığı çalışma grubu (Bireysel, Grupla ve Bilgisayar Destekli olmak üzere üç grup).

Kontrol Grubu: Sosyal bilgiler öğretim programının sunduğu yöntemle öğretim yapılan çalışma grubu.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili alanyazındaki kaynaklar taranarak elde edilen kuramsal ve araştırma bulgularına dayalı bilgiler bir araya getirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi

“Farklı sosyal bilim disiplinlerine ait verilerin bir ders içeriği haline getirilmesinden oluşan sosyal bilgiler öğretim programı, insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle yapılandırılmış bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2004: 2). Bir ünite tarih, bir ünite coğrafya konularının işlendiği tek disiplinli program deseninin izlerinin görüldüğü 1998 sosyal bilgiler programındaki üniteler, konu alanı yaklaşımına (the separate subject approach) göre tasarlanmıştı. Bu gelenek yerini 2005 yılında sosyal bilgiler ünitelerinin disiplinler arası yaklaşımla yapılandırıldığı program modeline bırakmıştır. Ancak bu disiplinler arasında kronolojik bir ardıllık gerektiren tarih konularının diğer disiplinlerle kaynaştırılması zor görülmektedir. Bu nedenle bazı eğitim bilimciler, tarihi, sosyal bilgiler programının bel kemiği olarak kabul edip, tarih üstüne diğer çekirdek disiplinleri ekledikleri tarih ağırlıklı sosyal bilgiler program tasarımları ortaya çıkarmışlardır (Ata, 2009: 24-30). Benzer bir düşüncenin ürünü olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde 1921 yılında kurulan National Council for the Social Studies (NCSS) tarafından sosyal bilgilerin çekirdeğinin tarih ve vatandaşlık eğitiminden meydana geldiği vurgulanmaktadır. Ancak 1960’ların sonunda başlayan yeni sosyal bilgiler akımıyla birlikte diğer sosyal bilim disiplinlerine ilişkin bulguların da programlara yansıtıldığı, bununla birlikte hala sosyal bilgiler içinde tarih disiplininin ayrı bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Hertzberg, 1989: 91).

ABD’de sosyal bilgiler programını oluşturan disiplinlerden en önemlisi olan tarih, sosyal bilgiler programlarındaki en kapsamlı disiplin konumundadır. Daha demokratik bir toplumun oluşması için öğrencilere sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması ön koşul durumundadır (Maxim, 2003). Bununla birlikte tarih olmadan toplum, kendisini millet yapan ortak sosyal-kültürel, etik değerlerin farkına varma ve bunların kendilerini bir arada tutan unsurlar olduğunu anlamakta zorluk yaşayabilir. Örneğin Anadolu’da geçmişten günümüze birçok medeniyetin hüküm sürdüğü ve bugün farklı etnik, kültürel, değerlere sahip insanların yaşadığı düşünüldüğünde bu unsurların gökkuşağının renkleri gibi bir araya gelerek muhteşem bir güzellik oluşturmada sosyal bilgiler dersine ve bu dersin kapsamında ele alınan tarih disiplinine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu açıdan toplumsal barışın ve uzlaşının sağlanması, demokratik değerlerin yüceltilmesi için tarihten çıkarılan dersler, sosyal bilgiler öğretim programı için önemli veri kaynağı sunmaktadır.

Çapa’ya (2008: 137) göre insanlar sadece kendi tecrübelerinden değil kendilerinden öncekilerin tecrübelerinden de istifade ederler. Bu ise, onlardan kalan yazılı ve sözlü, somut ve soyut (değer) şeyler, yani tarihi kaynaklar sayesinde olur. Tarihi gelişmelerin bilinmesi, çağdaş değerlerin daha iyi takdir edilmesine ve toplumsal uyumun sağlanmasına imkân tanımaktadır. Bu anlamda öğrencinin yaşadığı toplumun kültürel öğelerini benimseyerek onun bir ferdi olma (aidiyet) duygusu kazanması önem arz etmektedir. Diğer taraftan sosyal bilimcilerin yaptığı araştırma sonuçlarından ulaşılan bulguların bir öğretim programı haline getirildiği sosyal bilgiler dersi içinde tarih, geçmişteki insan davranışlarını diğer sosyal bilimlerin araştırma sahası olan bütün etkenleri göz önünde tutarak incelemektedir. Başka bir anlatımla tarih, sosyal bilgileri oluşturan tüm sosyal bilim disiplinleriyle ilişkisi olan bir disiplin durumundadır. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi anlayışı çerçevesinde öğrencinin yaşadığı toplumun değer yargılarını benimseyerek sosyalleşmesi amaçlanmaktadır. Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerden “tarih”in amaçlarından biri ise çocuğu, içinde yaşadığı sosyal hayat hakkında aydınlatması, diğer bir deyişle o çocuğu sosyal ve ulusal hayata uyum sağlatmasının yanında çocuğa, sosyal hayatın ve sosyal dayanışmanın önemini göstermesidir. Ayrıca sosyal hayatın, bir toplumu ilerlemeye sevk etmiş olduğu da telkin edilir (Ata, 2002b).

Sosyal bilgilerin etkin, üretken eleştirel düşünebilen iyi vatandaşlar yetiştirme amacıyla ilgili olarak Dilek, (2007) vatandaşlık duygusu, moral ve kültürel değerleri aşılacak ve Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak bakımından “tarih”in önemini dile getirmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretim programlarındaki tarih konuları, öğrencileri kendi milli kimlik, kültürel miras ve Türk toplumunun değerlerinin farkına varmaları açısından milli tarihin önemli olaylarını kapsamaktadır. Öğrencilerin ulaşacağı bu farkındalık, demokratik toplum içinde sosyal gelişimin sürekliliğine yardımcı olmaktadır. Bu noktada tarih öğretiminin ahlâk, hukuk ve vatandaşlık eğitimine hizmet ettiği düşünülmektedir (Şıvgın, 2009: 46-47; Turan ve Ulusoy, 2011: 145).

Okullarda verilen tarih eğitimi, öğrencinin ilgi ve isteklerini karşılayabilmelidir ve tarihsel konular; sosyolojik, politik, ekonomik, kültürel boyutlarıyla birlikte ele alınarak değerlendirilirse öğrenci için daha yararlı olmaktadır. Diğer taraftan Amerikan Tarih Kurumu tarihsel konuların, diğer sosyal bilim disiplinleriyle disiplinler arası bir şekilde verilmesinin sosyal bilgilerin felsefi alt yapısını oluşturduğunu iddia etmektedir (Jackson ve Jackson, 1989: 6-8). İlerlemeci eğitim felsefesinin ve disiplinler arası yaklaşımın bir gereği olarak sosyal bilgiler dersinde ele alınan tarih konularının sosyoloji, ekonomi, coğrafya, antropoloji gibi sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirilerek sunulması öğrencinin tarihsel olaya çoklu bakış açısını sağlamaktadır (Hertzberg, 1989: 71-73). Bu açıdan bakıldığında tarih, sosyal bilgileri oluşturan diğer disiplinlerle birlikte ele alındığında sosyal bilgilerin eğitimsel amaçlarına daha iyi hizmet edebilir.

Crabtree’ye göre (1989: 184) tarih, sosyal bilgileri birleştirici, bütünleştirici ve sentezleyici bir disiplindir. Örneğin coğrafya disipliniyle ilgili olarak bir bölgenin tarihsel süreçteki gelişimin incelenmesinde; sosyoloji disipliniyle ilgili olarak sosyolojik bir olaya neden olan etkenlerin tarihsel süreç içinde incelenmesinde, sorgulanmasında, tarihsel süreçte meydana gelen değişimlerin analiz edilmesinde; ekonomi disipliniyle ilgili olarak bir ekonomik krize neden olan faktörlerin belirlenmesinde ve tarihsel süreçte yapılan hangi yanlış adımların bu krizin yaşanmasına yol açtığına saptanmasında tarih disiplini önemli bir rol oynamaktadır.

Tarih, ayrı bir disiplin olarak kendi yöntemleri çerçevesinde yeni bilgi ve fikirler üretmekte ise de tarih öğretimi söz konusu olduğunda onun da amaçlarından biri sosyal bilgilerde olduğu gibi, iyi vatandaş yetiştirmektir. Devlet, vatandaşı ile olan münasebetlerinde kendisini meydana getirmiş olan ve aynı zamanda da temelini oluşturan değerlerin bilinmesine ve benimsenmesine önem verir. Bunun için de tarih öğretiminden faydalanır (Çapa, 2008: 158). Birçok ülkede olduğu gibi ABD’de de demokratik yaşam kurallarına uyan, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişebilmesi ve ulusal kimlik bilincinin oluşturulmasında sosyal bilgiler öğretim programlarının merkezinde “tarih” disiplini yer almaktadır. ABD’de demokratik vatandaşlar yetiştirme amacıyla sosyal bilgiler programında önemli insanlar ve olaylar merkezinde tarih eğitimi verilmesine rağmen Kuzey İrlanda ve Finlandiya gibi ülkelerde (etkili vatandaşlar yetiştirmek için) sosyal bilgilerin ağırlık noktasını siyasi tarih yerine sosyal ve kültürel tarih konuları oluşturmaktadır. Bu açıdan tarih disiplinine sosyal bilgiler programlarında ayrı bir önem verilmiş olmasının nedeni hem tarihin, hem sosyal bilgilerin ortak amaçlarının vatandaşlık eğitimi olması ile açıklanabilir (Barton, 2005).

2.2. Sosyal Bilgiler, Tarih ve Vatandaşlık

Tarih, bireyin vatandaşlık eğitiminde yararlanılan bir araç olarak algılanmaktadır. Devletlerin ve toplumların vatandaşlığa yüklediği anlamlar, farklılıklar arz etmesine rağmen, tarihin vatandaşlık eğitimi kapsamında milli duyguların gelişmesine, insan hakları, demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. gibi birçok öğeyi, seçilmiş olay ve olgularla beslediği düşünülmektedir (Dilek, 2007: 24).

Bireylerin ve toplumların şekillendirilmesinde önemli bir rol üstlenen tarih, özellikle farklı sosyal, etnik, kültürel, dinsel vb. özelliklere sahip toplumlar için tüm farklılıkların, aynı potada eritilerek tarihsel kimliğin (vatandaşlık) edinilmesinde birleştirici bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle on dokuzuncu yüzyılda ulus devletlerin yükselmesiyle birlikte ABD ve Avrupa ülkelerinde okul programlarının standartlarının belirlenmesinde ve öğrencilerde vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında tarih eğitimi önemli bir yer tutmaktadır (http://mels.gouv.qc.ca/.../QEP_Histoire.pdf.) Günümüzde de tarih eğitimi, bu görevi yerine getiren bir sorumluluk üstlenmektedir. Diğer taraftan her toplumda benimsenen ve toplumun fertlerinde de bulunması arzu

edilen bir takım niteliklerin, eğitim kurumları aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanır. İlk ve ortaokullarda sosyal bilgiler, liselerde ise çeşitli tarih dersleri aracılığıyla öğrencilere vatandaşlık bilincinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerde vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi için sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarından beklenen amaçlar şu şekilde ifade edilebilir: öğrencilerin tarihsel bakış açısıyla sosyal olguları incelemeleri, tarihsel metodu kullanarak sosyal olguları yorumlamaları, tarih çalışmalarının incelenmesi yoluyla vatandaşlık bilgilerini güçlendirmeleri (Barton ve McCully, 2005).

Sosyal bilgiler, vatandaşlık ve tarih arasındaki ilişki düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretim programlarının, temelde vatandaşlık ve sosyal bilgiler alanlarına dayandığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin temel amacı olan toplumla entegre olmuş, toplumsal değerleri kabul etmiş, geçmişine saygı duyan ve sahip çıkan, kültürel mirası koruyan, etkin, üretken ve demokratik vatandaşlar yetiştirilmesinde tarih disiplinine kaçınılmaz şekilde ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada Southgate'in (1997) tarih öğretiminin temel amacını "*mevcut ideolojik yapıyı benimsetmek ve öğrencilerin kimlik gelişimini sağlamak*" (akt. Demircioğlu, 2006) şeklinde açıklaması, bu ilişkinin daha açık şekilde görülmesini sağlamaktadır. Tarihsel olaylar, hadiseler ve şahsiyetler aracılığıyla, yetişen genç nesle kimlik kazandırmak mümkün olduğu gibi tarih dersleri aracılığıyla, mevcut siyasi ve ideolojik sistemin nasıl oluştuğu, geliştiği öğrencilere aktarılarak toplumsal yapıya uygun karakterlerde vatandaşlar da yetiştirilmektedir.

Yaşanılan yere ve çevreye karşı olan tarihsel bağlılık veya bağımlılık, insanın yaşadığı yere karşı geliştirdiği tutum ve sergilediği davranış, vatanseverlik duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu duygunun paylaşımı, milliyetçilik ve bir kurum etrafında toplanma (devlet) gibi bir takım değerlerle yaşamayı da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, sosyal bilgiler eğitiminde mekân (ülke) boyutu sürece dahil edildiğinde geçmişte var olan kültür (ortak değerler) ve insan davranışlarında tarihsel olayların belirleyici olduğu ve bu belirleyicilerin vatandaşlık eğitimi ile olan ilişkileri keşfedilmiş olacaktır. Diğer taraftan sosyal bilgiler dersi kapsamında verilen tarih kazanımları, bir toplumun ihtiyacı olan ahlaki ve kültürel değerlerin kazanılması için de bir araçtır. Eğer öğrenciler, tarihçiler gibi çalışırlarsa tarih eğitiminin, öğrencilerin toplumda etkili vatandaşlar olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. (Dilek, 2007: 17-26).

Sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarından biri olan “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler”, bu dersin ortaya çıkış amacına doğrudan hizmet etmekte olan bir anlayışın yansımasıdır. Vatandaşlık bilgilerinin aktarılmasının amacı, toplumun birliği ve uyumu için gerekliliği tartışılmayan değer yargılarının öğrencilerce kabul görmesinin sağlanmasıdır (Barth ve Demirtaş, 1997). Tarih öğrenmek ise iyi bir vatandaş olmanın temel gereklerinden biri olarak görülmektedir. Çünkü öğrenciden; mensubu olduğu milletin, vatandaşı olduğu devletin, üzerinde yaşadığı toprağın (ülkenin) tarihiyle ilgili bilgi sahibi olması beklenilmektedir. Bu, tarihin okul programlarında yer almasının en yaygın gerekçesi olarak görülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi programlarının tarih kısmı, öğrencileri kendi ulusal kimlik, kültürel miras ve Türk toplumunun değerlerinin farkına varmaları, açısından ulusal tarihin önemli olaylarını kapsamaktadır. Öğrencilerin ulaşacağı bu farkındalığın demokratik toplum içinde sosyal gelişimin sürekliliğine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizdeki eğitim kademelerinde tarih öğretimi, bir bakıma ahlak, hukuk ve vatandaşlık eğitime hizmet etmektedir (Dilek, 2007: 33).

Ayrıca tarih, insanlara kimlik edinmede ve toplumun değerlerini sahiplenmede yardımcı olur ki aslında bu, çağdaş ulusların şu ya da bu şekilde, sorgulamaksızın tarih öğretimini teşvik etmelerinin nedenlerinden biridir (Stearns, 1998/2009: 122). Sosyal bilgiler dersinde de öğrencinin yaşadığı toplumla barışık, toplumda mutlu, huzurlu yaşayabilmesi, toplumun değer yargılarını öğrenip benimseyebilmesi ve kendini toplumun bir üyesi olarak görüp aidiyet duygusu kazanması açısından geçmişini öğrenmesi ön şart olarak kabul edilmektedir.

Yukarıda ifade edilenler dikkate alındığında sosyal bilgiler, tarih ve vatandaşlık arasında sağlam bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Aslında bu ilişkinin temelleri ise gerek tarihin gerekse sosyal bilgilerin kültür aktarımı görevi görerek etkin vatandaşlar yetiştirme amaçlarının bulunmasıyla açıklanabilir. Yine sosyal bilgilerin tarih disiplini kapsayıcı bir nitelik taşıması ve sosyal bilgiler öğretim programlarında diğer disiplinlere nispeten tarihe daha fazla yer veriliyor olması, tarih disiplinin sosyal bilgiler ile olan ilişkisini açıklamaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınan tarih konularının sosyal bilgilerin etkili vatandaş yetiştirme amacının gerçekleşmesine, kültür aktarımının sağlanmasına ve öğrencilerde tarih bilinci oluşturulmasına hizmet ettiği

anlaşılmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin tarihi doğru anlayıp doğru yorumlamaları önem arz etmektedir. Tarihe ilgi duymak, tarihi doğru anlamak, tarihsel araştırmalar yapmak, tarihi kaynakları okumak ise etkin bir tarih okuryazarı olmanın temel gerekleri arasında yer almaktadır.

2.3. Tarih Okuryazarlığı

Okuryazarlık kavramının günümüze kadar çeşitli tanımları yapıla gelmiştir. Okuryazarlık, genellikle bir yetişkinin yazılı işaretleri, yani okuma ve yazmayı en basit şekilde anladığı zaman başlamaktadır. Günümüz bağlamında okuryazarlık, iletişimin bir parçasıdır. Bir dili bilip, konuşabilmenin yanı sıra iletişim kurabilmek için yeterli derecede okumayı ve yazmayı da bilmek gerekir. UNESCO'nun tanımına göre okuryazarlık; değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir. Toplumun geniş bir kitlesine hitap edebilmek, bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşması için bireye olanak veren olgudur (Güneş, 1994: 503-505).

Okuryazarlık kavramı, genel itibari ile okuma ve yazma becerisi ile ilgili olmasına rağmen ilerleyen zamanlarda farklı alanlarda yetkin olma durumu ile birlikte de kullanılmış ve bu aşamada tarih okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, bilimsel ve işlevsel okuryazarlık gibi farklı şekillerde okuryazarlıklar gündeme gelmiştir (Roth,1992: 3; Clifford, 1984: 481). Bu görünüm çerçevesinde okuryazarlığın farklı versiyonları aslında çoklu okuryazarlık kavramının da varlığını göstermektedir. Yani bir kişinin hem medya okuryazarlığının hem de tarih ya da kültür okuryazarlığının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması imkânsız değildir.

Bu okuryazarlık çeşitleri arasında önemli bir yeri olan tarih okuryazarlığı, tarih ve okuryazarlık kavramlarının bir araya gelmesinden oluşmaktadır ve en basit haliyle ezberci tarih eğitime karşı çıkarak tarihsel olaylara ilişkin araştırma-sorgulama yapılması, yorum ve değerlendirilmelerde bulunması anlamlarına gelmektedir.

Eğitim kademelerinde öğretimi yapılan tarih konularının sıkıcı ve günlük hayattan uzak olması, monoton şekilde tarihlerin hesaplanması nedeniyle tarih konularının öğretimini kapsayan sosyal bilgiler ve tarih derslerinin heyecan verici bir

ders olarak görülmemesi, öğrencilerin tarih konularından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu açıdan yapılan araştırmalar, tarihsel konuların sunumunda farklı materyallerin kullanılarak tarihsel olayların analiz edilmeye çalışılmasının öğrencilerin tarihe yönelik ilgilerini arttırdığını göstermektedir (Jackson ve Jackson, 1989: 14). Ayrıca öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin sorgulama, analiz ve sentez yapması öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecinin içine çekmektedir. Bu anlamda tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi ve beceriler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun şekilde öğrenciyi merkeze alarak tarih eğitiminin nasıl daha iyi olabileceğine ilişkin ipuçları vermektedir (Bender, 1989: 191).

Stearns (1991) günümüzden yirmi iki sene önce tarih eğitiminin ezberlenen ve öğrenciye bilgi yükleyen bir anlayıştan sıyrılması gerektiğini belirterek, sorgulayan, eleştiren, yaratıcı fikirler üreten ve geçmişi yorumlayan öğrenciler yetiştirmek için tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bir yönüyle tarih okuryazarlığının temelde tarihsel olayların sorgulanmasına dayalı olması, tarih eğitimcilerinin bu kavrama çekinerek yaklaşımlarına yol açmaktadır. Bu görüşte olan tarih eğitimcileri, öğrencilerin tarihsel olayları ve şahsiyetleri yorumlamalarını ve yargılamalarını tarihin doğasına aykırı bir durum olarak görmekte ve geçmişin sorgulanmasının geçmişe karşı saygısızlığa yol açabileceği görüşünü benimsemektedirler. Diğer taraftan Stearns (1991) eleştiri, sorgulama, yorumlama ve değerlendirmeden uzak, ezbere dayanan bir tarih eğitiminin “kör ve dilsiz” olduğunu öne sürmekte dolayısıyla tarih okuryazarı olabilmenin ön şartlarını oluşturan tarihsel düşünme becerilerinin eğitim programlarında kesinlikle yer alması gerektiğini belirtmektedir. Aslında bu yönüyle tarih okuryazarlığı, eğitim kademelerinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişimini de destekleyici bir niteliğe sahiptir. Ayrıca tarih eğitiminde ikinci elden kaynaklar yerine birinci elden kaynak materyallerden yararlanılması, öğrencilerin tarihe olan ilgisini olumlu yönde etkilemenin yanında tarihe yönelik eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum takınmalarına yol açmaktadır.

Tarih eğitiminde öğrencilere birinci elden kaynaklar sunarak onların geçmişi yeniden yapılandırmasını ve yorumlamasını amaçlayan tarih okuryazarlığı, aslında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını ön görmektedir. Çünkü öğrenci, kaynaklar üzerinden geçmişi yorumlama ve değerlendirme fırsatı elde etmektedir. O’Connel ve

Green'e (2005) göre araştırma inceleme etkinliklerine dayanan tarih okuryazarlığında öğrencinin kronolojik düşünme becerisi kazanması da beklenilmektedir. Kronolojik düşünme becerisi, sadece geçmiş bir zamanda ne olduğu ya da olayın hangi zaman diliminde olmasından öte olayın meydana geldiği zaman diliminde benzer olayların da yaşanıp yaşanmadığını sorgulamaya dayanmaktadır. Yine sebep-sonuç ilişkisi içinde ele alınan tarihsel olayların birden çok nedeni ve birden çok sonucu olan çoklu etkilere dayandığının öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca bir tarih okuryazarının tarihsel süreçte meydana gelmiş olayları yalnızca görünen yönüyle yüzeysel olarak ele almak yerine, olaya etki eden dini inanışları, politik görüşleri ve toplumsal baskıları da dikkate almasının önemine işaret edilmektedir.

Batılı ülkelerde (Kuzey Amerika ve Britanya) tarihsel farkındalık, tarih bilinci ve tarih eğitimi kavramlarının yerini tarih okuryazarlığı almıştır. Tarih okuryazarlığının alt boyutlarını oluşturan davranış ve düşünme becerileri bu ülkelerin tarih eğitimlerinin amaçları arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Ahonen, 2005: 697). Bu açıdan tarih konularıyla ilgili pedagojik alan bilgisinin oluşturulmasında tarih okuryazarlığı becerilerinden yararlanılması önem arz etmektedir. Çünkü bu beceriler, tarihsel düşünme ve tarihsel anlama becerilerini de kapsayan bir nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla tarih ve sosyal bilgiler derslerinin pedagojik içerik bilgilerinin oluşturulmasında tarih okuryazarlığının alt boyutları dikkate alınmalıdır (Roberts, 2011). Yaşanan bu gelişmeler tarih okuryazarlığının tarih pedagojisine olan katkısını ve tarih eğitimi anlayışında yaşanan değişim ve dönüşümü göstermektedir.

Tarihi bilinci gibi geniş bir yapının kapsamında yer alan tarih okuryazarlığı, öğrencilerin tarihten ne öğrenmeleri gerektiğini bilmelerinden başka bir şey değildir. Üst bilişsel düşünme yetileri gerektiren tarih okuryazarlığı, geçmiş hakkında iyi bir okuma ve yazma gerektirir (Lee, 2011b). Bu yolla öğrenciler, geçmişi daha iyi anlayabilirler ve güçlü bir tarih bilincine sahip olabilirler. Aynı zamanda tarih okuryazarlığı, öğrencinin aktif olmasını gerektiren eğitimsel süreçleri içermektedir. Aslında bu süreçte öğrencilerden “küçük tarihçiler” olmaları beklenmektedir. Çağdaş sanat yapıtları, politik söylemler, günümüzün felsefi ideolojileri bir anda ortaya çıkan bir şey değildir. Hepsi de tarihsel süreçte gelişen unsurlardır. Bu anlamda bunların iyi analiz edilmesi tarih okuryazarı olmayla mümkün olacaktır.

Graff'a (2003) göre tarih okuryazarlığı kavramı, tarih eğitimi ile ilgili bir yaklaşım olmanın ötesinde disiplinler arası bir anlayıştır. Çünkü tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerler sayesinde öğrenciler; edebiyat, coğrafya, politika, ekonomi, teknoloji eğitimi gibi farklı disiplinlerin verilerinden yararlanarak çeşitli etkinliklerde bulunmaktadır. Bununla birlikte son zamanlarda tarih okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalarda özellikle tarihsel perspektifte politik konulara ve sosyal problemlere doğru bir eğilim meydana gelmektedir. Başka bir anlatımla tarihin ve tarih eğitiminin geleneksel öğretim anlayışından sıyrılarak geçmişin ve bugünün bir bütün olarak ele alındığı ve edinilen tarihsel bilgilerin günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde işe koşulduğu bir anlayışa doğru değişim söz konusudur. Tarih eğitiminde meydana gelen bu değişimde tarih okuryazarlığının önemli bir etkisi olmakla birlikte söz konusu kavrama yönelik farklı ülkelerdeki tarih eğitimcilerinin, birbirinden farklı yaklaşımlarda bulundukları anlaşılmaktadır.

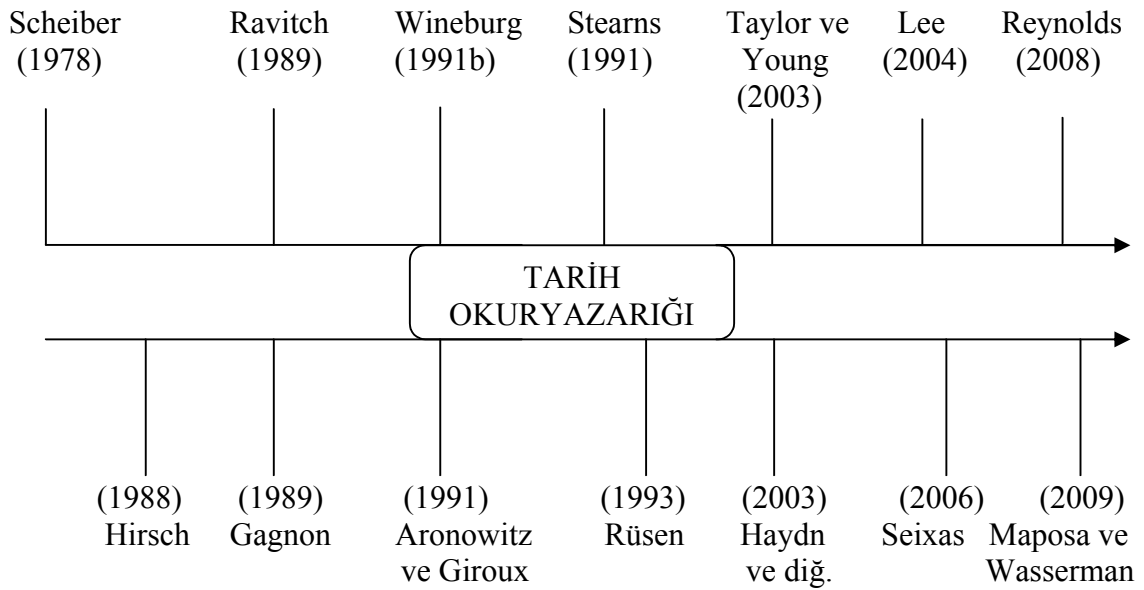
Genellikle Avustralya, Kanada, İngiltere, Finlandiya ve ABD'de tarih öğretim programında tarih okuryazarlığı kavramı ve kavramın gerektirdiği bilgi ve beceriler, aynı düzlemde olmakla birlikte tarih okuryazarlığını yeni yeni kullanmaya başlayan ülkelerde ise daha farklı şekillerde anlayışlar söz konusudur. Bu ülkelerden biri olan İsrail'de tarih okuryazarlığı tarihsel sorunları yorumlama ve öğrencide tarih bilinci oluşturma odaklı bir yaklaşım şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İsrail, henüz bir devlet olarak ortaya çıkmadan önce bulunduğu coğrafyaya 1940'ların sonralarından 1950'lerin sonlarına kadar devam eden Yahudi göç dalgası sonunda Avrupa'daki Hristiyan ülkelerden gelen *Ashkenazi*'ler ile Müslüman devletlerden gelen *Mizrahi*'ler arasında sosyo-kültürel problemler yaşanmaya başlamıştır. Dolayısıyla Siyonist kurumlar, bu iki kültürü bir araya getirerek kolektif şuura sahip bireyler yetiştirmek amacıyla tarihsel kaynak ve kanıtların sorgulanmasını gerekli görmekteydiler. Ayrıca İsrail'in çevresindeki Arap devletleriyle günümüzde yaşadığı problemlerin nedenlerini tarihsel perspektifte ele alarak analiz ve sorgulamalar yapılmasını öne sürmektedirler. Bu açıdan İsrail'de tarih okuryazarlığı kavramının, henüz sorgulama ve problem çözmeye dayalı tarih eğitiminin bir yansıması şeklinde olduğu anlaşılmaktadır (Zameret, 2002; Goldberg, Schwarz, Porat; 2008). Bununla birlikte Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkenin tarih eğitimi genel amaçlarında araştırmacı ve sorgulamacı tarih eğitimi anlayışı olmasına rağmen henüz tarih okuryazarlığı kavramı kullanılmamaktadır.

Dolayısıyla etkili bir tarih eğitimi için tarih ve sosyal bilgiler derslerinde tarih okuryazarlığı becerilerinin gereklerini yerine getiren tarih öğretimi anlayışının programlara yansıtılması gerekmektedir.

2.3.1. Tarih Okuryazarlığı Kavramının Ortaya Çıkışı ve Kavramsal Gelişimi

Tarih okuryazarlığı kavramı ilk ortaya atıldığı andan günümüze kadar tarih eğitimcileri tarafından farklı içeriklere sokulmakla birlikte son zamanlarda tarih okuryazarlığı kavramı üzerine ortak bir fikir ve anlayış meydana gelmiştir. Bu anlayış, Avustralyalı tarihçiler Taylor ve Young'un (2003) kapsamını belirlediği 12 alt boyuttan oluşan kavramsal çerçevedir. Diğer taftan tarih eğitimcilerinin tarih okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlamlar ve onların bu kavrama ilişkin tanımları ile kavramın güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda tarih okuryazarlığı kavramının gelişim aşamalarına yer verilmiştir. Tarih okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaların, aşağıda adı geçen tarih eğitimcilerinin çalışmaları ile sınırlı olmadığı, farklı ülkelerden tarih eğitimcilerinin de bu kavrama ilişkin araştırmalar yaptıkları bilinmektedir.

Şekil 1: Tarih Okuryazarlığı Kavramının Gelişim Şeması



Kaynak: Araştırmacı tarafından geliştirildi.

Tarih okuryazarlığı kavramının ilk defa kullanan ABD’li tarih eğitimcisi Scheiber (1978) tarih eğitiminde içerik ile yöntem arasında problemler olduğu varsayımından hareketle tarih ders kitapları dışında çeşitli kaynakların sınıfa getirilmesi, temsili resimlerin ve müziğin tarih eğitiminde kullanılması gerektiğini belirtmekte, böylelikle öğrencilerin tarihsel olayları daha kalıcı öğrenebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin araştırma ve problem çözme becerilerinin gelişimi için de tarih ve sosyal bilgiler derslerinde sorgulamacı tarih eğitimi yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Scheiber’e (1978) göre tarih okuryazarlığı, tarih eğitiminin metodolojik sorununa çare olan bir araç konumundadır.

Yeni yetişen genç neslin kendi kültürel mirasının ve manevi değerlerinin farkında olmadan yetiştiğini ve bu durumun utanç verici bir hal olduğunu dile getiren Hirsch (1988) toplumda kültürel cahilliğin meydana geldiğini belirtmektedir. Kültürel cahillığe karşı kültürel okuryazarlık kavramını kullanan Hirsch (1988) bu kavramı tarih okuryazarlığının içinde en önemli unsur olarak görmektedir. Ona göre öğrenciler kültürel okuryazarlık kapsamında geçmişten günümüze varlığını devam ettirmiş somut ve soyut kültürel miras unsurlarına sahip çıkarak milletin ferdi olma hissini kuvvetlendirecektir. Bu anlamda öğrencilere okulda salt tarihi bilgiler vermek yerine geçmişten günümüze gelen kültürel unsurların (gelenek-görenekler, tarihi yapılar vb.) tanıtılması onlarda tarihe karşı bir farkındalık oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Tarih okuryazarlığını tarihsel içerik bilgisine sahip olmak şeklinde tanımlayan Ravitch’e (1989) göre ise tarihsel olaylar hakkında detaylı bilgi sahibi olunmalıdır. Ona göre bazı tarihi olaylar diğerlerinden daha önemli olabilir, ama tarihte önemsiz bir olay yoktur. Çünkü tarih bir bütündür. Ravitch’in (1989) tarih okuryazarlığına bakış açısı şu yöndedir: olaylar hakkında daha fazla, daha detaylı bilgilere sahip olmak (tarihsel içerik bilgisi). Öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin daha detaylı bilgi edinmeleri için sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin tarihsel içerik bilgisinin daha kapsayıcı olması gerektiği belirtilmektedir. Böylelikle tarihsel olaylar hakkında farklı türde bilgiler edinen öğrenci bu bilgileri sorgulayarak tarih okuryazarı olma yolunda ilerleyecektir.

Tarih okuryazarlığının kavramsal arka planına ilişkin önemli bir eser meydana getiren Gagnon’un (1989) diğer tarih eğitimcilerinden farklı olarak öğrencinin öncelikle tarihsel olaylar bilgisine hâkim olması ve tarihsel olayların kendi koşulları içinde

değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Bunun yanında birinci elden kaynak kullanımının tarih okuryazarlığı için önem arz ettiğinin belirtildiği ve tarihsel olaylara ilişkin sonuçların doğru analiz edilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir.

Hirsch (1988) ve Ravitch'in (1989) yaklaşımından ayrı olarak tarih okuryazarlığı kavramını sosyal, politik, ideolojik ilişkilerin anlaşılması bağlamında değerlendiren Aronowitz ve Giroux (1991) tarihte ulusallıktan ziyade evrenselliğin önemli olduğunu dolayısıyla tüm insanlığı ilgilendiren toplumsal problemlere çözüm önerileri sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte tarih okuryazarlığının sosyal, politik, kültürel, ekonomik vb. sosyal bilimler hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğinden hareketle çoklu okuryazarlık kavramını gündeme getirmiştir. Ancak çoklu okuryazarlık kavramı, tarih okuryazarlığıyla eş anlamlı olarak ele alınmıştır. Diğer taraftan Aronowitz ve Giroux'un (1991) tarih okuryazarlığı yaklaşımlarının sosyal bilgiler eğitiminin ön gördüğü disiplinler arası anlayışıyla uyum içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Wineburg (1991b) önceki tarih eğitimcilerden farklı olarak tarih okuryazarlığı kavramını, bir beceri boyutunda ele alan ve etkinlik temelli bir anlayışla konuya yaklaşan ilk tarih eğitimcisi konumundadır. Tarih okuryazarlığı becerisi kapsamında öğrencilerden önemli bir görev bekleyen Wineburg (1991b) onların bir tarihçinin araştırma metodolojisini kullanarak kaynaklara ulaşmalarını istemektedir. Kaynaklara ulaşma, kaynakları doğrulama ve kaynakları bağlamsallaştırma aşamalarından oluşan bir araştırma sürecinin yaşanması gerektiğini, böylelikle öğrencilerin birer tarih okuryazarı olabileceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan Wineburg'un (1991b) tarihsel araştırma becerisi kavramını karşılayan performans göstergelerinin yerine getirilmesinde öğrenci, bir rehberin yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadır. Aksi takdirde ne kaynaklara ulaşabilir, ne kaynakların doğruluğunu sorgulayabilir ne de ulaştığı kaynağı tarihsel bağlamda bir yere oturtabilir.

Rüsen'in (1993) tarih okuryazarlığı kavramına yüklediği anlamın ise öğrencilerde tarih bilinci oluşturma üzerine odaklandığı görülmektedir. Tarihi bilincini geçmişin yorumlanması, şimdinin algılanması ve geleceğe ilişkin beklentilerin sunulması şeklinde karmaşık bir iletişim ağına benzeten Rüsen, bu süreçte kişide tarih bilincinin oluşumuna vurgu yapmaktadır. Örneğin Sovyet rejiminin dağılmasından

sonra Doğu Almanya ve Batı Almanya'nın yeniden birleşmesi, yeni yetişen nesilde tarih bilincini oluşturacak önemli bir etkidir (günümüzde birçok ülkenin, büyük güçlerin ideoloji savaşı nedeniyle ikiye bölündüğü ve tekrar birleşmelerinin imkânsız olduğu düşünüldüğünde iki Alman devletinin önemli bir iş başardıkları söylenebilir).

Türkiye’de tarih okuryazarlığı kavramını ilk olarak kullanan tarih eğitimcisinin ise Ata (2002) olduğu görülmektedir. Genel perspektifte tarih okuryazarlığını, tarihsel düşünme becerileri içinde konumlandıran Ata’ya (2002) göre tarihsel düşünme becerisinin ardışık halde bulunan üç aşaması; tarihsel bilgiyi edinme, tarihsel bilgiyi kullanma ve tarihsel bilgiyi sunma şeklinde sıralanmaktadır. Tarih okuryazarlığı ise tarihsel bilgiyi kullanma basamağıyla özdeşleştirilmektedir. Ona göre tarihsel bilginin etkili ve verimli kullanılması, kişinin tarih okuryazarlığı düzeyini göstermektedir ve ulaşılan tarihsel bilgilerden günlük yaşamda daha çok yararlanılması, kişinin tarih okuryazarlığı düzeyini geliştirmektedir.

Avustralya’da Monash Üniversitesinin ev sahipliğinde yürütülen tarih eğitiminin ve öğretiminin sınırlarına ilişkin kalite standartlarının belirlendiği bir projenin başında bulunan Taylor ve Young (2003) tarafından tarih okuryazarlığının kavramsal çerçevesi 12 alt boyut şeklinde belirlenmiştir. Taylor ve Young (2003) tarih okuryazarlığının merkezine tarihsel bilgiyi koymuş ve tarih okuryazarı olabilmenin ilk koşulu olarak geçmişin bilgisine sahip olmanın bir gereklilik olduğunu savunmuştur. Tarih okuryazarlığının; tarihsel anlama, tarihsel düşünme, tarihsel yöntem ve tarihsel bilinci de içine alan kapsamlı bir kavram olduğunu belirten Taylor ve Young’ın (2003) postmodernist felsefe ışığında hareket ettiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan tarihin yalnızca önemli tarihi şahsiyetlerden ve büyük tarihi olaylardan ibaret olmadığını vurgulayan Taylor ve Young (2003) tarihçiler tarafından önemli görülmeyen sıradan kişiler ve olaylara ilişkin de genel olarak bilgi sahibi olunması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca tarih eğitiminde önemli bir yeri olan tarihsel empati yapma, neden-sonuç ilişkileri kurma, geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme ve kronolojik düşünme gibi becerileri tarih okuryazarlığı kavramı içinde aşamalı bir şekilde sıralamaktadır. Bununla birlikte günümüzde tarih okuryazarlığı denince ilk olarak Taylor ve Young’ın (2003) kavramsal çerçevesi akla gelmektedir.

Tarih okuryazarlığı ile tarih bilinci kavramları arasında yakın ilişki olduğunu belirten Lee (2002; 2004) ve Seixas'a (2006) göre tarih okuryazarlığı, tarih bilincinin bir unsuru konumundadır. Geçmişe karşı saygı ve sevginin yanında geçmiş olaylara ilişkin farkındalık ve duyarlılığın oluşması sonucu öğrencinin tarih okuryazarı olabileceği belirtilmekte böylelikle öğrencilerde tarih bilincinin meydana geleceğini vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan tarih eğitiminin amacının öğrencilerde tarihsel bilinç oluşturmak olduğunu hatırlatan söz konusu tarih eğitimcileri kültürel tarih unsurlarına önem verilmesi yoluyla öğrencinin tarihe sempati duyduğunu belirtmektedir. Bu anlamda söz konusu tarih eğitimcilerinin tarih okuryazarlığı kavramına Rüsen'in bakış açısıyla yaklaşıkları görülmektedir.

Haydn ve diğerleri (2003) de Taylor ve Young (2003) gibi tarih okuryazarlığı kavramını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmektedirler. Tarih okuryazarlığı kapsamında tarihsel kavramları anlamaya vurgu yapan Haydn ve diğerleri (2003) tarafından zaman, yer, sebep-sonuç, değişim ve süreklilik, geçmiş insanların bakış açısıyla olayları yorumlayarak ahlaki değerlendirme yapma (tarihsel empati) kavram ve becerilerinin önemli olduğu belirtilmekte ve okullarda kavram ve beceri temelli tarih eğitiminin olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin tarihsel sorgulama becerilerinin gelişimi üzerinde tarihsel kavram bilgisinin önemli olması nedeniyle yukarıda sayılan kavramlara ek olarak ulusçuluk, esaret (kölelik), ihtilal, sömürge gibi kavramların öğretiminde hassasiyet gösterilmelidir. Bu anlamda Haydn ve diğerlerinin (2003) tarih okuryazarlığını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin yanında kavramın tarihsel dil boyutuyla daha çok ilgilendikleri görülmektedir.

Tarih okuryazarlığının bilgi, kavramsal anlama, tarihsel metot, tarihsel bilinç ve tarihsel dil olarak 5 ana boyuttan meydana geldiğini belirten Maposa ve Wasserman (2009: 61) tarih eğitimcilerinin tarih okuryazarlığı kavramına yönelik farklı bakış açılarından bir sentezleme yaparak tarih okuryazarlığı boyut ve alt boyutlarını aşağıdaki şekilde sınıflamıştır.

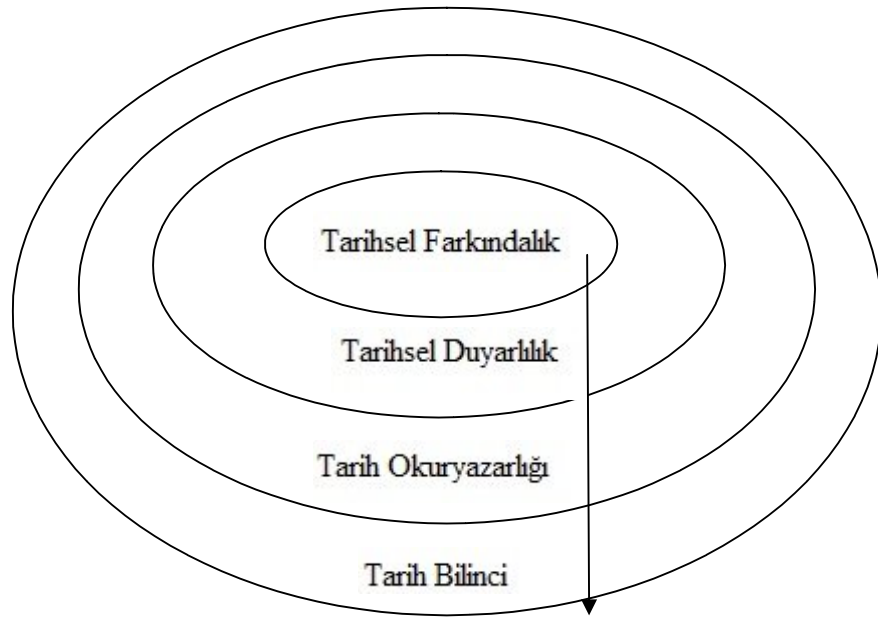
Tablo 1: *Tarih Okuryazarlığı Genel Çerçeve*

Tarih Okuryazarlığının Temel Boyutları	Alt Boyutları
Bilgi	Olaylar
	Anlatılar (Hikâyeler)
Kavramsal anlama	Zaman
	Sebepler ve sonuç
	Motivasyon
	Önem
	Ahlâki muhakeme
	Değişim ve süreklilik
	Empati
Tarihsel yöntem	Kaynak/kanıt arama
	Kaynağın güvenilirliğini sorgulama
	Kaynağı bağlama uygun şekilde kullanma
	Analiz
	Değerlendirme
	Açıklama
Tarihsel bilinç	
Tarihsel dil	

Tarih okuryazarlığının genel şeması çizilen yukarıdaki tabloda her bir boyut veya alt boyut birbirinden bağımsız da olabilir birbirine bağımlı da. Örneğin tarihsel anlama, içerik bilgisinin içinde yer alır; araştırma yöntemi içeriğe göre farklılaşır. Aynı şekilde tarihsel kaynak/kanıt bulma, güvenilirliğini sorgulama ve kullanma gibi alt boyutlar birbiriyle ilintili iken, tarihsel dil ile ahlaki muhakeme arasında herhangi bir bağlantı görünmemektedir (Maposa ve Wasserman, 2009).

Tarih bilinci kavramı, bir merdivenin en üst basamağı olarak düşünüldüğünde, kişinin tarih bilincine sahip olabilmesi için öncelikle tarihsel farkındalık, ikinci olarak tarihsel duyarlılık, üçüncü olarak tarih okuryazarlığı kavramlarının anlamlarını bilmesi ve adı geçen kavramların gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu anlamda tarih okuryazarlığı ile tarihsel farkındalık, tarihsel duyarlılık ve tarih bilinci arasında nasıl bir ilişki olduğu şekil 2’de açıklanmaktadır.

Şekil 2: Tarih Okuryazarlığı ve İlişkili Olduğu Kavramlar



Kaynak: Araştırmacı tarafından geliştirildi.

Şekil 2 incelendiğinde tarih okuryazarlığının, ilişkili olduğu kavramları kapsayıcı bir nitelikte olduğu görülmekle birlikte tarih bilinci kavramının ise kapsamına girdiği anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla tarihsel farkındalık, tarihsel duyarlılık ve tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip olmadan tarih bilincine ulaşılamayacağı söylenebilir. Ayrıca yukarıda iç içe geçmiş sarmal yapıdaki ilişkiler ağının merkezinde tarihsel farkındalığın olduğu görülmektedir. Adı geçen kavramlara ilişkin ayrıntılı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.4. Tarihsel Farkındalık (Historical Awareness)

Tarihsel farkındalık, en genel tanımıyla geçmişin ve geçmişin unsurlarının farkında olunmasıdır. Geçmişten kalma bir köprü, bir cami vs. hangi medeniyetten günümüze ulaştı, kim tarafından yaptırıldı? gibi sorulara ilişkin bilgi sahibi olmak, kişinin tarihsel farkındalık düzeyini gösterdiği gibi geçmişten günümüze devam eden tarihsel bir probleme ilişkin bilgi sahibi olmak ve kendince çözüm önerileri sunmak da tarihsel farkındalık kavramı kapsamında değerlendirilebilir. Konuyla ilgili Hindistan örneğini ele alınabilir. Bundan 60 yıl önce özgürlüğe ve hayata uyanan Hindistan'da büyük bir tarihsel hareket olmuştu. Otokrasiden demokrasiye, ayrılıktan birleşime,

eskiden yeniye bir değişim meydana gelmişti. Ancak dini faktörler, Hindistan'daki en büyük problemdi. Kaşmir bölgesinde meydana gelen dinsel kökenli problemler, halâ çözülemedi. Bu örnekten Hindistan halkında topyekûn bir tarihsel farkındalığın hala oluşamadığı anlaşılmaktadır. Hindistan örneğinde görüldüğü üzere günümüz sorunlarının geçmişten gelen köklerini inceleyerek çözüm yolları üretmek ve söz konusu tarihsel probleme yönelik farkındalık yaratmak gerekmektedir (<http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream.pdf>).

Tarihsel farkındalık kavramı, geçmişten gelen ve günümüzde de devam eden sorunların çözülmesine odaklandığı kadar geçmişe ilişkin nesnel yorumların yapılmasına ve tarihsel sürecin belli olaylardan ibaret olmayarak tarihin bir bütün olduğunun bilinmesine dayanmaktadır. Bu anlamda Türkiye Cumhuriyetinin Osmanlı'nın küllerinden doğmuş olmasına rağmen Cumhuriyetin, Osmanlının mirasını reddettiği ve dönemin koşulları içinde kendini yeni bir devlet olarak tanıttığı görülmektedir. Türkiye'de hala bu yanlış algıyı devam ettiren ve Osmanlıyla kavga içinde olan bir kesim bulunmaktadır. Dolayısıyla kendi tarihinin farkında olmayan, tarihini yok sayan ve tarihi ile barışık olmayan bireylerde tarihsel farkındalıktan bahsedilemez (Barlas, 2012). Star gazetesinden Karaalioğlu (2012) da benzer bir şekilde resmi tarih kalıplarının dışına çıkılmasını ve tarihsel olaylar üzerine bilinen en nesnel durum ne ise onun aktarılması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre Türk milletinin demokratikleşme sembolü olan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin gerçek kuruluş yılı, 23 Nisan 1920 değildir. 31 Mart 1877'de Meclis-i Mebusan adıyla kurulan meclis, Türk milletinin demokratikleşme sürecindeki ilk parlamentosudur.

Tarihsel farkındalık, verilen tarih eğitiminin niteliğine göre kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlar entelektüel tarihsel farkındalık ve kültürsüz (cahil) tarihsel farkındalık. Yalnızca hikâyelere, kahramanlara, mitlere, destanlara, belli kalıplara dayanan tarih eğitimi süreci kültürsüz (cahil) tarihsel farkındalığın doğmasına neden olmaktadır ve bu arzulanmayan bir durumdur. Bu şekilde gerçeklerden uzak kurgulara dayanan tarihsel hikâyeler, öğrencilerde tarihsel farkındalık oluşturmaz. Entelektüel tarihsel farkındalık ise beş adımdan meydana gelen bir süreci işaret etmektedir.

- **Sorgulama:** Öğrenci tarihsel farkındalığını geliştirmek için tarihsel olaya ilişkin toplumsal, politik, ekonomik, kültürel sorgulamalar yapmalıdır.

- **Gerçeklerin Tesis Edilmesi:** Öğrenciler, kanıtların konuşmayacağını ve yalnızca yorumlanacağını bilmeli ve buna göre sorgulamalar yaparak en güvenilir kaynaklar üzerinden olayları incelemelidir. Her tarihsel kanıt, aynı olaya ilişkin farklı şeyler söyleyebilir. Dolayısıyla bunun bilincinde olunması çok önemlidir.
- **Karşılaştırma ve Düzenleme:** Gerçeklerin doğru bir şekilde yorumlanması için kanıtlar, benzer kategorilere ayrılmalıdır. Bu durum öğrencinin kanıtlar arasında sağlam bir karşılaştırma yapmasına imkân tanımaktadır.
- **Açıklama:** Tarihsel olaylarda sebepler ve sonuçlar analiz edilerek aralarında birtakım ilişkiler kurulabilir. Ancak fen bilimlerinde olduğu gibi “su deniz seviyesinde su 100 °C de kaynar” yargısına her zaman ulaşamaz. Çünkü, olaylar, şartlar ve zaman değişmektedir. Bununla birlikte tarihsel olayların farklı şekillerde tezahürü durumunda neyle karşılaşıldı? sorusuna cevaplar aranmalıdır. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu, I. Dünya Savaşı’nı kazanmış olsaydı ya da Almanya, Ruslara karşı II. Dünya Savaşı’ndan galibiyetle ayrılmış olsaydı, dünyanın siyasi denklemi bugünkünden farklı olarak nasıl olurdu?
- **Hayal Etme ve Değerlendirme:** Bu adım kapsamında öncelikle geçmişin iyi hayal edilebilmesi ve o günün koşullarına göre bakış açısı geliştirilmesi gerekmektedir. Örneğin dünya devletleri 1930’lardaki Faşizm ideolojisine göre pozisyonlarını belirledikleri gibi, II. Dünya Savaşı’ndan önce de bu savaşın çıkma olasılığına göre pozisyon almışlardır. Dolayısıyla bu dönemdeki bir olay, yorumlanmaya çalışıldığında dönemin koşullarıyla birlikte ele alınmalıdır. Ancak tarihsel farkındalığın oluşturulması amacıyla gerçeklerle de yüzleşmek gerekmektedir (<http://members.casema.nl/wilschut/aware.htm>).

Alman tarihçi Kuiper’e (1996) göre tarihsel farkındalık, tarihin kırılma noktalarını tespit etmek ve tarihsel olayların bir süreklilik arz ettiğini bilmek demektir. Bu düşüncenin sosyal bilgiler öğretim programlarındaki tüm öğrenme alanlarını kapsayıcı ve bütüncül bir nitelik taşıyan “*değişim ve sürekliliği algılama becerisi*” ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Geçmişte yaşanan bir sorun, bugün ya da gelecekte tekrar yaşanabilir ya da başka bir ifadeyle bugün yaşanan bir sorun, geçmişte mutlaka benzer şekilde yaşanmıştır. Dolayısıyla tarihsel süreçte edinilen tecrübeler,

karşılan probleme çözüm önerileri sunma noktasında yardımcı olabilir. Tarihteki büyük ve önemli olaylar ne kadar fazla ise tarihsel farkındalığın da o nispette yüksek olması beklenmektedir. Bu anlamda tarihsel farkındalık, farklı ülkelerde değişik şekillerde olabilmektedir.

Özelde Kamerun genelde ise Afrika ülkeleri bağlamında, Avrupa'nın sömürü hareketleri ve kendi kültürünü empoze etmesi, Afrika milletlerinin uzun yıllar tarihsel farkındalık oluşturmalarına engel olmuştur. Diğer taraftan Kamerun'da farklı etnik ve kültürel toplulukların yaşaması da ortak bir tarihsel farkındalığın meydana gelmesini engellemektedir. Geçmişteki deneyimlerin nesilden nesle aktarılması, toplumda tarihsel farkındalık oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Bazı bölgelerde tarihsel farkındalık giysilere, danslara, ritüellere bağlı kalmakla ölçülürken; bazı bölgelerde yeme-içme alışkanlıklarına dayandırılmaktadır. Dolayısıyla ortak paydada buluşulamıyor olması tarihsel farkındalık geliştirilmesini engellemektedir (Vubo, 2003). Diğer taraftan tarihsel farkındalık, topluma ilişkin tüm unsurların ortak analizine dayanmaktadır. Örneğin Kanada'daki yaşamı anlamak için oradaki politik hareketlilik, anayasal kanunlar, gelenekler bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Ya da bir bölgedeki ekonomik yaşamı anlamak için bölgenin tarihsel süreçteki teknolojik gelişiminin analiz edilmesi tarihsel farkındalık kapsamında değerlendirilmektedir (Kuiper, 1996).

Tarihsel farkındalık bugünün problemlerinin analizinde değerli bir yardımcıdır. Tarihsel farkındalığın altında gelenekler, yaşam şekilleri, tarihsel süreç yatmaktadır. Günümüz öğrencilerinin Nazi ve Stalin terörü gibi geçmişe olaylara ilişkin bilgi sahibi olmamaları da öğrencilerin tarihsel farkındalıktan yoksun olduklarını göstermektedir. Diğer taraftan uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, bir ülkenin entelektüel ve aydın tabası olarak gösterilen üniversite mezunlarının bile tarihsel farkındalıktan yoksun olduklarını göstermektedir. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin tarihsel farkındalıklarını yükseltmek için batıda farklı projeler altında çalışmalar yürütülmektedir. (<http://articulation.asu.edu/sites/default/files>).

2.5. Tarihsel Duyarlılık (Historical Sensitivity)

Duyarlılık, kelime anlamı itibarıyla TDK sözlüğünde bir nesneye, kişiye veya olguya karşı hassasiyet gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Tarihsel duyarlılık ise

tarihsel farkındalığın bir sonraki basamağı olmakla birlikte daha çok felsefi bir kavramı ifade eder ve tarihi ve kültürel değerlere karşı hassas olmak anlamına gelmektedir. Her toplumun kendine göre bir tarihi ve kültürü vardır. Bu değerlerin devamlılığı ise tarihsel duyarlılıkla sağlanmaktadır. Geçmişten kalma bir kalenin, mabedin, köprüünün vs. geçmişinden haberdar olma ve onların korunması hususunda davranış sergileme kişide tarihe karşı bir duyarlılık oluşturacaktır.

1960 ve 1970’li yıllardan itibaren tarih disiplininde bazı değişimler olmuş ve pozitivist tarih anlayışının bilgi kaynakları olan antlaşma metinleri, fermanlar, mektuplar vs. yazılı kaynakların tek başına tarihsel olayları açıklamada ve yorumlamada yeterli olmadığı görüşünden hareketle sosyal ve yerel tarih kaynaklarının da tarih araştırmalarında bir kanıt olarak kullanılmalarıyla birlikte yerel tarihe ait unsurlar önem kazanmıştır. Hem yerel tarih hem de kültürel değerlerin tarihe olan katkısının gündeme gelmesiyle tarihsel duyarlılık kavramının ortaya çıkması paralellik göstermektedir. Geçmişe, geçmişin değerlerine, geçmişten kalan her bir nesneye sahip çıkma anlamına gelen tarihsel duyarlılık, sosyo-kültürel ve etik değerlere karşı duygusal anlamda bir yönelim gerektirmektedir (Wickberg, 2007: 661-663; Dain, 2000: 241-243).

Tarihsel duyarlılık kavramının tarihe yardımcı disiplinlerden biri olan antropoloji bilimiyle yakın ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda Johan Huizinga’nın “*The Autumn of the Middle Ages*” (Ortaçağın Sonbaharı) adlı eseri tarihsel duyarlılığı açıklayan alanda yazılmış ilk eser olmakla birlikte antropolojik kalıntılardan yararlanılarak oluşturulmuş bir üründür. 1919 yılında Almanca yayımlanan bu eserde I. Dünya Savaşı sonrasındaki dünya düzeni ele alınmakla birlikte küresel dengelerin değiştiği ve kültürel değerlerin tahribata uğradığı vurgulanmaktadır. Ayrıca Huizinga’nın eserinde tarih için önemli olanın ne olaylar, ne ideolojiler ne de sosyal yapılar olmadığı; tüm insanların, dünyada yaşamış tüm medeniyetlerin, toplulukların geçmişinin ortak bir değer olarak kabul edilerek kolektif tarihsel duyarlılığın önemi üzerinde durulmaktadır. Aslında tarihsel duyarlılığın bu yönüyle barışçı tarih eğitimi anlayışına hizmet ettiği düşünülmektedir (Wickberg, 2007). Ancak evrensel değerlere önem verildiği ölçüde, milli tarih ve milli kültürü meydana getiren öğelere de gereken hassasiyet gösterilmelidir.

Her insan kendinden önce yaşamış atalarının kültürlerini, yaşam şekillerini öğrenmek zorundadır. Geçmiş ve şimdinin kültürel farklılıklarına bakarak tarihsel gelişimi yorumlama, bir yönüyle sosyal tarihe önem verme tarihsel duyarlılıkla sağlanabilmektedir. Öğrencilerin bu düşünme süreçlerini yaşamaları ve sosyo-kültürel tarihe ilgilerinin artması için tarih ders kitapları sıkıcı kimliğinden kurtarılarak öğrenciler için ilgi çekici bir şekilde tasarlanmalıdır. Bu anlamda sosyal ve kültürel tarih konularını ele alan tarihsel film, hikâye ve romanlardan yararlanılabilir.

Yukarıda ifade edilenlerden farklı olarak Crozier (2000) tarihsel duyarlılık kavramına başka bir anlam getirmektedir. Ona göre tarihsel duyarlılık, tarihsel bir araştırma yapan tarihçinin sahip olması gereken bir beceridir. Tarihçi araştırmasında belgeleri kullanmanın yanında postpozitivist yaklaşımın bir ürünü olan sosyal ve kültürel tarihe dair kanıtları da dikkate almalıdır. Tarihçinin tarihsel duyarlılığa sahip olması, bir yönüyle tarih disiplininin pozitivist paradigmadan yorumsalcı paradigmaya geçiş sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Ona göre kültürel tarih konularına ilişkin en fazla veri müzeler de yer almaktadır. Müzeler barındırdığı nesneler yoluyla ziyaretçileri ve araştırmacıları geçmiş ile günümüz arasında bir yolculuğa çıkartmaktadır. Örneğin kültürel miras öğelerinin sergilendiği bir müzeyi düşündüğümüzde müzede yer alan kılık-kıyafetler ve araç-gereçler ziyaretçinin geçmişten günümüze olan değişimi yorumlaması yoluyla onda tarihsel duyarlılığın oluşmasına etki etmektedir.

2.6. Tarih Bilinci (Historical Consciousness)

Günümüzde meydana gelen olaylara ilişkin algılarımız, geçmişte olan olay ve durumlar hakkındaki bakış açımızı ve yorumlarımızı etkiler ve aynı zamanda gelecekle ilgili beklentilerimizi de şekillendirir. Bu ikisine paralel olarak gelecekte beklenenimizin bugünde olup bitenleri ve geçmiş hakkındaki algı ve yorumlarımızı etkilemesi de söz konusudur. Geçmişin yorumu, bugünün algılanıp anlaşılması ve gelecekle ilgili beklentilerin oluşturulması unsurlarından oluşan ve bu unsurlar arasındaki karşılıklı ilişkilerin incelenmesini kapsayan bu karmaşık kavrama “tarihi bilinci” adı verilmektedir. (Rüsen, 1993; Nielsen, 1997’den akt. Dinç, 2010).

Tarih bilinci üzerine temelde iki farklı yaklaşım söz konusudur. Kavrama atfedilen içerik ile tarih bilincini insanlara aktarma ya da kazandırma yöntemleri de buna göre değişim göstermektedir. Tarih bilincini dar bir çerçevede ele alarak, kavramı bir milli kültür ve kimlik oluşturma aracı olarak gören ve milli bilinçle eşdeğer olarak değerlendiren birinci bakış açısı, milli tarihle ilgili önemli olay, olgu ve şahsiyetlere dair bilgilerin önceden belirlenmiş bir şablon çerçevesinde yeni kuşaklara aktarılması ile tarih bilincinin kazandırılacağını öngörmektedir. Rüsen'in (2001) de desteklediği ikinci yaklaşım ya da bakış açısı ise öncelikle tarih bilgisinin tarihselliğine göreceli öznelliğine dikkat çekmektedir. Daha sonra da kavram içeriğini milli tarih, milli kültür ve milli kimlik gibi çoğunlukla yakın zaman veya gündelik yaşamın pragmatist ve sosyo-politik amaçlarının ötesine taşıyarak tarih bilincini daha bütüncül ve kapsayıcı bir çerçeveye oturtmayı amaçlamaktadır (Dinç, 2010: 74). İkinci yaklaşımdaki tarih bilinci anlayışı, daha çok evrensel değerlerin öğretilmesine odaklanan, tarihte diğerini ötekileştirmeyen bir anlayışı yansıtmakla birlikte küresel vatandaşlık kavramının temel felsefesini ifade eder. Ancak her ne kadar sınırların kalktığı, bölgesellik ve ulusallıktan küreselliğe geçildiği bir devir yaşanıyor olsa bile bu süreçte milletlerin öz kültürlerine ait değerlere sahip çıkma anlayışına dayanan birincil tarih bilinci yaklaşımı, önem taşımaktadır. Çünkü milletler tarihleriyle anılmakta ve tarihleriyle var olmaktadır.

Friesen ve Northrup (2009) tarafından Kanada'daki öğrencilerin tarihsel bilinç düzeyleri üzerine yapılan çalışmaya katılan 3419 öğrencinin % 54'ü aile tarihlerini öğrenmeyi en önemli tarihsel olay olarak görmekte iken yalnızca % 8'i Kanada tarihini öğrenmeyi önemsemektedirler. Dolayısıyla ulaşılan bu sonuçlar, Kanada'daki öğrencilerin aile tarihlerini ülke tarihinden daha önemli gördükleri anlamına gelmektedir. Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi sonucunda ise Türk gençliğinin tarih bilincinin Avrupa gençliğinden yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan Türk gençlerinin kimlik edinmek; geleneklerimizi, geçmişimizi dinimizi öğrenmek; dünü ve bugünü anlayıp geleceği yönlendirmek; Türk tarihindeki kahramanlıkları ve zaferleri öğrenmek için tarih eğitiminin gerekli olduğunu düşünmeleri, öğrencilerin birincil tarih bilinci felsefesini takip ettiklerini göstermektedir (Tekeli, 1998: 196).

Ortaylı'ya (2008) göre bir ferдин tarih bilincine sahip olmasında onun tecrübeleri, dünya görüşü ve yaşam tarzını şekillendiren olaylar, ailesi, mensubu olduğu toplumsal sınıf, ekonomik durumu tayin edicidir. Bununla birlikte geçmişini bilen,

merak eden yanlış da olsa bilmeye çalışan gelecek endişesi olan ve geleceğe yönelik tahminler yapan insan, tarih bilincine sahiptir. Toplumların tarih bilincine sahip olması ise geçmişini kuşatıcı bir nitelik taşımaktadır. Bugünkü Türkiye'yi, Cumhuriyetin bir ürünü olarak görmek, 700 yıl hüküm sürmüş bir imparatorluğu görmezden gelmektir. Dolayısıyla tarihi olaylara ve bütün bir tarihe kayıtsız kalınmamalı tarihsel olaylar birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Tarih, dikkate alınması gereken bir unsurdur. Öğrenilmezse, bilinmezse ve dikkate alınmazsa tarih kendisini dayatır, hatırlatır. Tarih bilincine sahip bir kimse, tarihi ölü bir geçmiş olarak değil, yaşayan, yaşamı anlamlandıran ve güzelleştiren, geleceğe yönelik mesajlar veren canlı bir varlık olarak duyumsar. Tarihsel süreci irdeleyen Atatürk'ün de henüz İstiklal Savaşımızın başında Türk Milletinin Cumhuriyetle yönetileceğini haber vermesi, henüz 1932 yılında II. Dünya Savaşı'nın 1940-1945 yılları arasında başlayacağını söylemesi onun tarih bilinci düzeyini ve tarihi anlama ve yorumlama gücünü göstermektedir.

Dünyanın değişik ülkelerine mensup tarih eğitimcilerinin tarih bilincine yaklaşımları ise aşağıda yer almaktadır.

İspanyol tarih eğitimcisi Gasset'e (1998) göre geçmişini yorumlamak da geleceğini biçimlendirmek de ancak tarih bilinciyle olanaklıdır. Tarih bilinci, insanın hem geçmişini yorumlamasında hem de geleceğini kurmasında rol oynamaktadır. Tarihi, kendi değerleri, amaçları ve eylemleriyle kurduğunun bilincine varan insan, geleceğini de kendi idealleri ve beklentileri yönünde aynı bilinçle belirlemek ister. Tarih bilinci, insanın tarihsel sürece bilinçle katılma imkânı anlamına gelir. Ama elbette bireyin, tekil insanın tarihe istediği yönü tümüyle vermesi imkânsızdır.

Finlandiyalı tarih eğitimcisi Ahonen'e (2005: 698) göre ABD'de tarih eğitiminin temel amacı, vatandaşlık eğitimine ve etik kurallara göre hareket eden tarih bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. İngiltere'de ise bilişsel, eleştirel becerilerin gelişimiyle öğrencilerde tarihsel bilincin oluşacağı ön görülmektedir. Ayrıca İngiltere'de tarih bilinci, geçmişe yönelik farkındalık sahibi olmayı ve geleceğe yönelik beklentiler öngörmeyi gerektirmektedir.

Belçikalı tarih eğitimcisi Lorenz'e (2010) göre tarihsel geçmişe dayandırılmayan her şey kimliksizdir. Bu anlamda insanların da kimlik edinmelerinde tarihsel bilinç, en önemli unsurdur. Milletler nezdinde durum incelendiğinde ise batılı devletlerin

sömürüsü halinde olan Afrikalı uluslar ve Sovyetlerin esiri olan Doğu Avrupa ulusları bağımsızlıklarını kazandıktan sonra kendi etnik ve kültürel farklılıklarını fark ettiler ve bu noktadan sonra tarihi geçmişleriyle ilgilenmeye başladılar. Bu durum, yıllarca esir edilmiş, kendi benlikleri yitirilmiş söz konusu uluslar için tarihsel bilinç oluşturma noktasında önemli bir dönüm noktasıdır (Gray, 2005: 233-235).

Shi ve Masao'ya (2007: 86-90) göre Çin tarihçiliğinde geleneğe bağlı kalmak esastır. Fakat 18. yüzyılda tarihçiler, Çinlilerin merkezde olduğu daha geçerli bir tarih eğitimi yöntemi aramaya başladılar. Böylelikle genç neslin tarih bilinci kazanacağını belirtmektedirler. Çinli tarihçilere göre batılı tarihçiler, hikâyeleştirici bir tarih çizgisi üzerinde durmaktadırlar ve gerçekleri ortaya çıkarmaktan uzak yanlı bir tarihçilik sergilemektedirler. Çinli tarihçilere göre tarih, geçmişi değerlendirmek, bugünü öğretmek ya da yarar sağlamak için değil yalnızca gerçeği göstermek için vardır ve böylesine bir tarih eğitiminin öğrencilere tarih bilinci kazandıracağı düşünülmektedir. Yine tarih bilincine sahip bir Çinin en belirgin özelliği, onun olayları değerlendirmede şüpheli bir kimliğe sahip olmasıdır.

Tarih bilincini tarih eğitiminin anahtar kavramı olarak tanımlayan Rüsen, Almanya'da sadece okullarda değil, tüm ülkede tarih bilincini geliştirmek üzere girişimlerde bulunulması gerektiğini belirtmektedir. Rüsen'e göre bir kişinin tarihsel bilince sahip olup olmasını belirleyen dört temel özellik vardır. Bunlar:

- 1) Tarihsel olarak geleneksel kültürün devamlılığının tanımlanması ve bilinmesi
- 2) Bir konuya ilişkin tarihten örnek olayların gösterilmesi
- 3) Tarihsel olaylardaki sonuçların ve süreçteki değişimlerin yeniden değerlendirilmesi
- 4) Tarihten öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük yaşamda uygulanabilmesi (Rüsen, 1993: 63-84).

Diğer taraftan sosyal yapılandırmacılık ile birlikte değerlendirilen tarihsel bilinç, olayların süreçlerin ve sonuçların zihinde yapılandırılmasıdır ve Almanlarda tarihsel bilinç bağlamında geçmişe ve kültüre bağlılık ayrıca önem taşımaktadır.

Rüsen'e (2004) göre tarih eğitimi, devasa derecede büyük bir fikir olan tarih bilincine ulaşmak için bir araçtır. Ayrıca tarihsel bilinç; kişinin zamanın geçmiş, bugün ve gelecek boyutlarının bir bütün olarak düşünmesini ön görmektedir. Geçmiş olayları

iyi değerlendirip, şimdiyi anlamak ve geleceğe ilişkin çıkarımlarda bulunmak önemli bir tarihsel bilinç göstergesidir. Rüsen'e göre dört çeşit tarih bilinci söz konusudur. Bu tarih bilinci türlerine ilişkin performans göstergeleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: *Tarihsel Bilinç Türleri ve Performans Göstergeleri*

Tarihsel Bilinç Türleri	Geleneksel	Örnek alınan	Eleştirel	Kalıtımsal
Tarih bilincine genel bakış	Bir yaşam şeklinin zorunlu olarak tekrarı	Değerler sisteminin genel kurallarını sunma	Yaşam ve değer sisteminin gerçeklerini sorunsallaştırma	Uygun olan tarihsel kanıtları kullanmayı, uygun olmayanları değiştirme
Tarihi önem taşıyan desenler	Geçici olan yaşam şekli bir zorunluluk olarak devam etmektedir.	Değerlerin sonsuz geçerliliği ve sosyal yaşamın sonsuz kuralları önemlidir.	Tarihsel önemi olan kanıtların güvenilirliğini reddederek eleştirmek.	Ulusun geçmişindeki yapılan eylemler, sürekliliğin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir.
Dış yaşam yönelimi	Yaygın bir yaşam şeklini önceden onaylama vardır.	Özel tarihsel olaylara yönelik geçmişte ne oldu ya da ne olmalıydı konusu tartışılır.	İnanılması zorunluluk olarak görülen olaylara karşı öğrencinin bakış açısını sınırlandırır.	Kesin kabul görmüş bakış açısına ulaşmak için farklı bakış açıları onaylanır.
İç yaşam yönelimi	Belli rolleri üstlenerek, kısıtlamaları kabul edip yaşam şeklini içselleştirmek	Genel kurallara ve prensiplere ulaşmak için kavramlar ilişkilendirilir.	Dışarıdan diretilen bakış açılarını reddederek kendi bakış açısını kazanmasını sağlar.	Tarih bilincinde sürekli yeniliklerin devamı için kişi olayları ve değişimleri kendi zihninde yapılandırır.
Ahlaki değerlerle ilişki	Ahlaki kurallar dikte edilir, amaç, yeni nesillere bu değerleri aktarmaktır.	Ahlaki kurallara göre hareket etmek bir zorunluluktur.	Ahlaki değerlerin güvenilirliğini inkâr ederek değerlerin ahlaki gücünü göz ardı etme.	Ahlaki değerlerin gelişmesi için ahlak kuralları zamana göre farklılaşan bir yapıda değişken olmalıdır.

Ahlaki muhakeme ile ilişki	Ahlaki değerlerin arka planları ve onların etkileri sorgulanamaz.	Tarihsel olayların ahlaki muhakemeye tabi tutulmasında önemli prensiplere atıfta bulunularak genelleme yapılır.	Ahlaki değerlerin tesis edilmesinde onlar, ideolojik bakış açılarından sıyrılarak eleştirilir.	Ahlaki muhakeme yapılmasında değişken bir yapı gösteren değerler sistemi belli bir döneme yönelik muhakeme yapılmasında belirleyici bir argümandır.
-----------------------------------	---	---	--	---

Tarih bilinci çeşitleri ve performans göstergelerinin sunulduğu tablo 2’de sunulanlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Geleneksel

Bu yaklaşımda tarih bilincini canlı tutan şey, gelenek ve adetlerin yaşatılmasıdır. Değerler sistemi, yaklaşımın merkezinde bulunmaktadır ve üyesi olunan milletin değerlerine sahip çıkmak, o değerleri gelecek nesillere ulaştırmak, onların geçerliliğini devam etmesini sağlamak, bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu yaklaşımla kişilerin milletin kültürüne sahip çıkacakları ve böylelikle aidiyet (kimlik) kazanacakları düşünülmektedir. Bu tip tarih bilinci, ahlak eğitimi ile birlikte ele alınmaktadır. Toplumun kültürünü ve değerlerini benimseyerek edinilen tarih bilincinin, ahlak eğitiminin gelişimine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Örnek Alınan

Bu tarih bilinci yaklaşımında kültür ve değer aktarımı söz konusu değildir. Burada geçmişteki mücadelelerin anlatıldığı olaylardan dersler çıkartılan ibretlik olaylar önemli yer tutmaktadır. Bu yolla öğrenci, geçmişte ne olup ne olmadığının ilişkin düşünceler geliştirmektedir. Bu tarzdaki tarih bilinci, geçmişin deneyimlerinden yararlanılarak oluşturulmaktadır. Bu yaklaşım kişi de tarihsel düşünmenin de gelişmesine imkân tanımaktadır. Tarihteki diğer olaylara nispeten daha spesifik öneme sahip tarihsel olaylar üzerinde durulması, bu yaklaşımın bir başka özelliği konumundadır. Geçmişteki tarihsel olaylardan günümüze yansıyan mesajlar almak ve dersler çıkarmak bu tarih bilinci yaklaşımının didaktik bir yanı olduğunu göstermektedir.

Eleştirel

İstenilen düzeyde tarih bilincine ulaşılması için geçmiş tarihsel olayların, eleştirel bir gözle değerlendirilmesi gerekliliği bu yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır. Yapılan bu eleştiri de geçmişin şartları göz önünde bulundurulmamakta günümüzün şartlarına göre sorgulamalar yapılmaktadır. Bu yaklaşımın özünde bulunan tarihsel olayları sorgulama, eleştirel düşünme becerisini geliştirmekte böylelikle kişiye ahlaki muhakeme yeteneği kazandırmaktadır. Eleştirel bakış açısının kişiye çok boyutlu düşünme becerisi kazandıracağı varsayılmaktadır. Ancak bu yaklaşımın olumsuz yanı geçmişin bugünün bakış açısı ve değer yargılarıyla sorgulanmasıdır. Bugünden bakarak geçmiş yorumlandığında eleştirilecek pek çok hususun olması, anormal bir durum olmayacaktır.

Kalıtımsal

Bu yaklaşımın odaklandığı temel düşünce, değişimdir. Zamanla insanların düşünceleri, değer yargıları, dünyaya bakışları değişmektedir. Ulusların geçmişlerine yönelik herhangi bir şekilde eleştiride bulunulmamalıdır. Zamanın şartları, değer yargıları sürekli bir değişim içinde olduğu için geçmişte meydana gelmiş eylemlerin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında yorumlarda bulunulmamalıdır. Çünkü olayın meydana geldiği zaman itibarıyla gerçekleştirilen eylem, yapılması gereken bir durum olarak algılanmaktadır. Ayrıca tarihsel olaylar iç içe geçmiş kompleks yapılardır. Bu yaklaşımda tarihte meydana gelmiş olgu ve olay ve kişilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi için istenilen düzeyde geçerli kanıtlara ulaşamadığı gerekçe gösterilerek geçmişin eleştirilmesine itiraz edilmektedir (Rüsen, 2004: 76-77).

Eleştirel ve kalıtımsal yaklaşımın aksine örnek alınan ve geleneksel yaklaşım, ülkelerin tarih eğitimleri programlarında tarih bilinci kazandırmak amacıyla en sık tercih edilen yollardır. Diğer taraftan öğrencilere tarih bilinci kazandırmada tarih kapsamında okullarda uygulaması en kolay olan yöntemin geleneksel yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Müfredata tamamen hâkim olmayı gerektiren örnek alınan tür, okullarda uygulanması kolay olan ikinci yöntemdir. Ancak kalıtımsal ve eleştirel türdeki tarih bilinci yaklaşımları ise uygulaması hem öğretmen hem öğrenci tarafından çok büyük çaba gerektiren yaklaşımlardır.

Bir başka Alman tarih eğitimcisi Borries'e (2011) göre tarih bilinci, geçmişten günümüze değişimi gösteren ve günümüzle ilgili olan antropolojik olayların ele alınmasını içermektedir. Borries (2011) tarih bilincinin üç boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

- Tarih kültürüne hâkim olmak ve onun bir üyesi olduğunun farkına varmak,
- Tarihsel bağlamda kendini (kimliğini) tanımlamak,
- Tarihsel düşünme yeteneği kazanmak (geçmiş olayları tarihsel empati ile ele almak).

Bu açıklamalardan görüldüğü üzere Alman tarih eğitimi sisteminde tarih bilinci önemli bir unsurdur. Geleneksel-kültürel değerlere bağlılık yoluyla vatandaşlık ve tarih bilincinin geliştiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Seixas (2006) tarih bilinci kavramının bazı tarihsel düşünme becerilerini gerektirdiğini belirterek onları şu şekilde sıralamaktadır: tarihsel önem, kanıt, değişim ve süreklilik, sebep ve sonuç, tarihsel bakış açısına sahip olma, ahlaki/etik kurallara dikkat etme.

Doğruları ve gerçekleri öğrenmek için her devirde tarihçiler, geçmişe yönelik arayışlar içindedirler. Tarih bilincine ulaşmak için tarihsel olaylar yeniden ele alınır ve yorumlanır. Tarihçilerin kendi bakış açılarıyla yazdıkları tarih kitaplarıyla tarihsel bilince nasıl ulaşılır? Tek bir tarih algısının ortaya çıkması için ne yapılabilir? Tarihsel gerçeklerin tamamen açık olmadığı göz önüne alındığında ve modern tarihçilerin gerçeği bulmak için doğruluğu kesin olmayan kanıtlar üzerinde çalışmaları nedeniyle saf gerçeklik bilinmeyebilir (Maraldo, 1985: 142-149).

Tarih bilinci kavramı üzerine yukarıda verilen çeşitli ülkelerden tarih eğitimcilerinin görüşleri incelendiğinde genel olarak tarih bilinci, tarihsel olaylar bilgisine sahip olmak ve tarihi, geçmiş, bugün, gelecek ekseninde ele alarak geçmiş i irdeleyip geleceğe yönelik beklentiler ifade edebilme şeklinde açıklanmaktadır. Ancak iki farklı ülkeye mensup tarih eğitimcilerinin farklı bir yaklaşım sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bunlardan Almanya'da tarih bilinci, katı bir şekilde geleneklere ve kültüre bağlılık şeklinde ortaya çıkmakta iken Çin'de ise tarih eğitimcileri batılı tarihçilerin yanlı tarih yazdıklarını belirtilerek öğrencilerde tarih bilinci oluşturmak için tarihsel gerçekliklerin anlatılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Tarih okuryazarlığının ilişkili olduğu kavramlar dışında bir de tarih okuryazarlığını meydana getiren alt boyutlar söz konusudur. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

2.7. Tarih Okuryazarlığı Kavramını Meydana Getiren Unsurlar

Tarih, yaşanmış ve bitmiş olduğu için insanlar, tarihi olaylara tanıklık edemezler. Bu nedenle tarih konularının öğrenilmesinde doğru ve gerçek bilgiye ulaşılmasına bunun sağlanması için de tarihsel düşünme becerisine sahip olmak gerekmektedir. Tarih okuryazarlığın ilk adımı tarihin ne olduğunu anlamak, tarihi olayların önemini fark etmek, onun kurallarını tanımak ve tarih disiplininin yönteminde vurgulanan geçmiş, vaka olay, sebep, sonuç gibi kavramları organize etmekten geçer. Tarih okuryazarı öğrenciler, tarihle ilgili mevcut bilgilerini eleştirel değerlendirmeye tabi tutarak, tarihsel anlatılar üretmek ve tarihsel metinleri analiz etmek için doğru-yanlış ayrımını yapabilme becerilerini geliştirmektedirler (Lee, 2005: 3). Diğer taraftan tarih okuryazarlığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir terimi ifade eder. Öğrencilerin tarihsel olayları yorumlama, analiz etme ve değerlendirme gibi bilgi ve beceri gerektiren bir sürecin yanında tarihsel olayları öğrenmeye, tarihsel olaylarla ilgili araştırmalar yapmaya, tarihsel empati kurmaya, tarihi günümüzle ilişkilendirmeye ve tarihsel olaylar konulu sanat eserlerine yönelik de olumlu tutum sahibi olmaları gerekmektedir.

Aşağıdaki şekilde Taylor ve Young'ın (2003) yaklaşımına dayalı olarak tarih okuryazarlığı kavramını meydana getiren 12 alt boyut hiyerarşik bir düzen içinde sunulmuştur.

Şekil 3: Tarih Okuryazarlığı Piramidi



Kaynak: Araştırmacı tarafından geliştirildi.

2.7.1. Tarihsel Olaylar Bilgisi

Tarihsel olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, tarih okuryazarlığının ilk basamağını oluşturmaktadır. Tarihsel empati yapma, olaylar arası sebep-sonuç ilişkisi kurma, kronoloji becerisi gibi bütün tarihsel düşünme süreçlerinin tamamı öncelikle tarihsel olaylar hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Ayrıca ister akademik bir tarihçi olsun isterse sıradan bir insan olsun herkes, az ya da çok geçmiş bilgisine sahiptir ve bu bilgilerden yola çıkarak bir şekilde geçmişi yorumlar ya da geçmiş hakkında çıkarımlarda bulunur. Daha genel bir söylemle insanoğlunun geçmiş hakkındaki bilgisi ve birikimi, toplumdan topluma veya ülkeden ülkeye göre değişmekle birlikte zamana paralel olarak artmakta ve bu artış da geçmiş hakkındaki yorumların mekânla bağlantılı

olarak hem bireye ve topluma hem de zamana göre değişmesine yol açmaktadır (Dinç, 2010: 70).

Tarihsel olayları hatırlama ve zihinde tutma becerisine dayanan tarihsel olaylar bilgisi, öğrencilere tarihsel bakış açısı kazandırmanın yanında tarihsel süreçte meydana gelmiş önemli olaylarda etkin rol oynayan tarihi şahsiyetler, olayın yeri, zamanı, meydana gelmesini sağlayan nedenler ve bu nedenlere bağlı sonuçlar hakkında genel bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır (Cooper, 2000). Örneğin Osmanlı tarihindeki siyasi, sosyal ve ekonomik temelli olaylardan biri olan Celali İsyanları düşünüldüğünde Celali İsyanları nedir, ne zaman meydana gelmiştir, olayın nedeni ve sonuçları nelerdir, olayda etkin rol oynayan kişiler kimlerdir? şeklindeki soruları yanıtlayabilecek bir donanımın olması tarihsel olay hakkında bilgi sahibi olunduğu anlamına gelmektedir. Tarihte öne çıkmış olaylar hakkında değerlendirmelerde bulunmak, dönemin sosyal, politik, kültürel ve ekonomik koşulları hakkında bilgi sahibi olmayı da gerektirmektedir. Ancak tarihsel olayların bütün yönleriyle bilinmediği de bir gerçektir. Bu açıdan tarihsel olayların doğruluğu, geçmişe hangi pencereden bakıldığına göre değişmektedir.

Carr (2011) tarihe, “pek çok parçası kayıp bir iç içe geçmeli bulmaca” denildiğini hatırlatmaktadır. Bu nedenle olaylar arasında oluşan boşluklar çoğu zaman tarihçinin kendi yorumları ve hayal gücüyle doldurulur (Carr, 2011: 18; Cooper, 2000: 4). Tarihsel olayları nesnel olarak yorumlamak ve doğruyu ortaya koymak için yazılı ve yazısız kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır. Sümerler tarafından geliştirilen *pictographic* (resimsel) yazılı kaynakların temeli milattan önce 3000 yılına dayanmaktadır (Maxim, 2003, 46). Günlükler, yıllıklar, gazeteler, mektuplar, kitaplar, antlaşma metinleri gibi kaynaklar bu kapsamda değerlendirilmektedir. Geçmişte yaşamış insanların eliyle üretilmiş madeni paralar, elbiseler, yapıtlar, mobilyalar, silahlar vb. araçlar ise yazısız kaynaklar olarak adlandırılmaktadır. Başka bir sınıflamada, üretildikleri zamana ilişkin ipuçları veren ve geçmişten yaşamış insanlar eliyle üretilen, onlar tarafından kullanılan eşyalar, elbiseler, ticaret araçları vb. birincil kaynaklar; geçmişi anlamak için bugün yaşayan insanlar tarafından üretilen kitaplar, filmler vs. ise ikincil kaynaklar olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte geçmiş yıllardan günümüze ulaşan birinci elden yazılı kaynakların, yazarının görüşünü yansıttığı dolayısıyla tamamen objektif ve doğru olmadığının farkında olunması gerekmektedir. Örneğin 1800’lü yıllardan günümüze

ulaşmış devrin koşullarını anlatan bir mektup ya da başka bir yazılı belge, zamanın koşullarıyla ilintili olmakla birlikte yazan kişinin koşullarına göre de değişmektedir. Bu anlamda bir tarım işçisinden kalan günlük ile bir İngiliz Lordundan kalan günlük, yazanın kendi durum ve koşullarını yansıttığından çiftçi; ekonomik sıkıntılardan, can ve mal güvenliğinin olmadığından, devletin iyi yöneltmediğinden, insan haklarına saygı gösterilmediğinden bahsetmekte iken Kraliyet mensubu bunların tam tersini not düşebilmektedir (O'Connel ve Green, 2005: 218-220). Dolayısıyla daha objektif bir değerlendirme için aynı zaman diliminden günümüze ulaşmış benzer kaynakların birlikte değerlendirilerek geçmiş olaylar bilgisine sahip olunması düşünülmektedir.

Tüm kaynakları kullanarak tarihsel olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, kişinin eğitim, sosyal-kültürel, ekonomik durumuna ve hangi meslekle ilgilendiğine göre farklılaşmaktadır. Bir tarihçi tüm materyalleri bir araya getirerek tarihsel olaylar hakkında değerlendirmelerde bulunmak durumunda iken; bir ortaokul öğrencisi kendine sunulan kaynakların sınırlılığına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak olayları değerlendirir.

Tarihsel kaynakları kullanarak olayların yorumlanması noktasında öğretmen, öğrencilerine rehberlik etme ve onlara gerçeği buldurma görevini üstlenen kişi konumundadır. Bu anlamda tarihsel olayların öğrencilere aktarılmasında dikkat çeken ve sosyal yaşamda kullanacağı tarzda bilgilere ilişkin öğrencilerin donanımla hale getirilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte tarihsel olaylar bilgisi, olayların en ince ayrıntısına kadar değil önemli görülen kısımlar hakkında bilgi sahibi olunmasıdır (Taylor ve Young, 2003). Öğrencinin tarihsel olaylar bilgisi edinmesinde bazı yöntem ve teknikler söz konusudur. Örneğin tarihsel kanıtların sınıfa getirilerek konunun bu kaynaklar üzerinden sunulması, öğrenciye geçmişi yorumlama ve değerlendirme imkânı sunmakta böylelikle söz konusu tarihsel olayın öğrenciler tarafından daha kolay hatırlanmasını olanaklı kılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, birinci elden kaynaklarla baş başa kalmaları, mümkünse onlara dokunmaları zamanda yolculuğa çıkmalarını ve geçmişin havasını solumalarını sağlar (Lee, 2005: 43-47; Wineburg, 1991a: 499-501).

Yukarıda, tarihsel olaylar hakkında doğru ve gerçek sanılan bilgilerin bakış açısı farklılığına göre değiştiği vurgulanmıştı. Bu düşünceye bağlı olarak bir tarihsel olayın doğruluğuna ilişkin bir tek gerçeklik yerine çoklu gerçeklikler ortaya çıkmaktadır. Bu

ön kabul, tarihsel olayların birden fazla ve birbirinden farklı yorumları olduğu anlamına gelmektedir ve oluşturmacı tarih öğretiminde kazandırılması hedeflenen becerilerden biri, öğrencinin tarihin doğasından kaynaklanan bu çeşitli yorumlar hakkında farkındalık geliştirmesidir. Aslında bu süreç, öğrenciler için tarihsel düşünme becerilerinin en önemli basamağını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciye bir olaya ilişkin farklı farklı görüşler sunularak ve yorumlarının hangi gerekçelere dayandığı irdelenmelidir (Husband, 1996; Cooper, 2000; Dilek, 2007). Örneğin Türkiye Cumhuriyeti'nin II. Dünya Savaşı'na katılması süreciyle ilgili olarak görüş farklılıklarının olduğu bilinmektedir. Bunlardan bir kısmı Türkiye'nin Almanya'nın başını çektiği mihrer devlerin yanında savaşa girilmesi gerektiğini belirtmekte iken; karşıt görüşte olanlar İngiltere ve ABD'nin başını çektiği müttefik devletlerin safında savaşa girilmesi gerektiğini belirtmekte, bir başka görüşte olanlar ise savaştan uzak durulması gerektiği konusunda haklı gerekçeler sunmaktadırlar. Yine Lozan antlaşmasıyla ilgili olarak Lozan antlaşmasının bir zafer değil, hezimet olduğunu dile getirenler geçmişte de bugün de vardır. Görüldüğü üzere tarihsel olaylar bilgisinde gerçek ya da doğru bilgi yerine bilginin hangi temele dayandırıldığı önem arz etmektedir. Milletler arasındaki münasebetlerde de bu bakış açısı kendisini göstermektedir. Örneğin, 20. yüzyılın ortalarından sonlarına kadar ABD ile SSCB arasında Soğuk Savaş Dönemi olarak da tabir edilen bir çekişme yaşanmıştır ve bu çekişme sürecinde yaşanan olayların doğruluğu, hangi taraftan bakarak olayların yorumlandığına göre değişkenlik göstermektedir. Aslında bu durumun, her milletin tarih öğretim programında mevcut olan “nation-centric” tarih öğreticiliği yaklaşımından kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.7.2. Kronolojik Düşünme Becerisi

Tarih konuları denince ‘ezber’, ‘tarih ve ezber’ denince de akla olayların bazen yıl bazen de gün, ay ve yıldan oluşan tarihlerinin (yer ve kişilerin isimleriyle birlikte) ezberi akla gelir. Bu anlamda kronolojik bilgi, sınav için ezberlenen ve sınav sonu unutulması kaçınılmaz olan tarih dersindeki çokça ayrıntıdan biri olarak (Kabapınar, 2009: 114) görülmektedir. Oysaki kronoloji becerisi, sadece bir olayın gün, ay ve yılının bilinmesi ile sınırlı olmamakla beraber tarihsel süreçteki, olaylar akışının irdelenmesi noktasında tarihteki gelişim ve değişimin de izlerini bünyesinde barındırmaktadır. Tarih okuryazarlığının temel unsurlarından biri olan kronolojik düşünme; tarihsel düşünme,

yorumlama ve değerlendirme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Geçmişte yaşanmış olayların belli bir sırayla dizilmesinden farklı bir eylem olan kronoloji, neden-sonuç ilişkilerinin saptanmasına ve geçmişten günümüze devam eden değişim ve sürekliliğin değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda tarihsel olayların kronolojik olarak sıralanmasında eksik halkaların ve kopuklukların olması, tarihsel sürecin doğru analiz edilmesinde araştırmacıyı yanılsalara sürükleyebilmektedir (Drake ve Nelson, 2005).

Tarihsel olaylar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine ve neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine imkân sağlayan kronoloji bilgisi (Garvey, 1976'dan akt. Şimşek, 2012: 104), pek çok tarihçiye göre tarih biliminin omurgasıdır. Tarihsel olayları neden-sonuç ilişkileri bağlamında ayakta tutan sağlam bir köprü ve tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurularak tarihsel sürecin analiz edilmesini sağlayan bir araç (Dun, 1989; Ravitch, 1989; Dilek, 2007) olarak da nitelendirilen kronolojik düşünme, öğrencilerin kendi tarihsel bilgilerini yapılandırmalarını sistematik hale getirmektedir. Garcia ve Michaelis'in belirlemiş oldukları tarihle ilgili öğretilmesi gereken 16 kavramdan yedisinin, (*Değişim, Zaman, Süreklilik, Kronoloji, Kuşak, Gelişim, Geçmiş*) kronoloji ile ilgili olması, İngiliz Ulusal Tarih Programında, tarih öğretiminin beş temel amacının ilkinin, öğrencilere kronoloji becerisi kazandırmak olarak belirlenmesi ve ABD'de tarih öğretiminden beklenen standartların ele alındığı beş ana maddeden ilkinin kronolojik düşünme olması, (Safran ve Şimşek, 2006) bu kavramın önemine işaret etmektedir. Bu açıdan kronolojik düşünme becerisi bir tarih okuryazarında bulunması gereken önemli becerilerden birisidir.

Mantıksal, matematiksel ve dilsel yönlerden kompleks bir yapıyı ifade eden tarihsel anlama becerisinin gelişimi, temelde kronoloji becerisine dayanmaktadır. Tarihsel süreçte olayların zamanları tam olarak anlaşılmadan toplumlarda meydana gelen değişim, süreklilik, ilerleme ve gelişmelerin ne düzeyde ve ne yönde olduğu tam olarak anlaşılamaz (Stow ve Haydn, 2002: 85). Bir toplumunun 1400 yılındaki sahip olduğu sosyal, kültürel, politik, ekonomik vs. değerler incelenip arkasından da 2013 yılındaki söz konusu alanlara ilişkin değerlerinin incelenmesiyle doğru yorum ve değerlendirmelerde bulunulamaz. 600 yıllık süreçte meydana gelen değişimler de kronolojik olarak irdelenirse bugün sahip olunan ve toplumsal bir özellik haline gelen nitelikler daha açık yorumlanabilir. Ayrıca kronoloji becerisinin geliştirilmesi amacıyla

“olay ne zaman oldu, diğer olaylarla arasındaki ilişki nedir, olayın günümüzle ilişkisi nedir?” şeklinde sorgulamaların yapılması temel gereksinim durumundadır.

Tarihsel olayların yer, zaman ve karakterlere bağlı kalınarak neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde tarihsel olayların meydana geldiği zaman dilimleri ve olayın yaşandığı dönem arasında ilişkinin kurulmadan öğrenilmeye çalışılması, anakronizm sorununa yol açabilir. Tarihsel olayların kronoloji olarak öğrenilmesi sayesinde anakronizm tehlikesinin önüne geçilebilir. Örneğin Fransa ile İngiltere arasındaki güç mücadelesine dayanan ‘Yüzyıl Savaşları’nın yakınçağda yaşandığını öne sürmek bir anakronizm örneği olduğu gibi aynı şekilde izafî bir temele dayanan Milat kavramına ilişkin tarihsel anlatımlarda da anakronizm sorunuyla karşılaşmaktadır (Stow ve Haydn, 2002: 85). Bu açıdan geçmiş olayların değerlendirilmesinde tarihsel zamana bağlı kalmak önem taşımaktadır.

Kronolojik düşünme becerisinin içinde bir yer edinen tarihsel zaman kavramı, tarihsel sürece bağla kalmak koşuluyla Fransız Devrimi’nden sonra, İstanbul’un Fethi’nden önce, Kavimler Göçü’nden sonra gibi olgu odaklı ya da geçmiş, şimdi ve gelecek gibi süreç odaklı (Stow ve Haydn, 2002: 87) bir sıralama anlamına gelmektedir. Bu yolla söz konusu olgunun öncesi ve sonrası irdelenerek toplumdaki değişim ve sürekliliğe ne derece etki ettiği anlaşılabilir. Ayrıca olayın hangi yüzyılda meydana geldiği bilgisinden hareketle tarihteki olaylar arasından hangisinin günümüze daha yakın hangisinin daha uzak olduğunun belirlenmesinde de yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerde kronolojik anlamanın gelişmesi ne hızlı ne de kolay bir süreçtir. Dawson (2006: 17-18) tarafından kronoloji becerisinin gelişmesi için izlenmesi gereken basamaklar şu şekilde açıklanmaktadır: Kronolojik anlamanın özel kavramlarını içselleştirme bağlamında 14 yaşına dek öğrencilerin tanımsal kronolojik kavramlara (önce, sonra, on yıl, yüzyıl, milenyum gibi); teknik kavramlara (milattan önce, milattan sonra, 1453’ün 15. yüzyıl gibi); kavramsal ifadelerle (değişim, süreklilik, dönem, kronoloji, anakronizm gibi) periyodik çağlara (tarih öncesi, antik çağ, orta çağ, modern çağ gibi) ve tarihin alt yapısını oluşturan Romalılar, Anglosaksonlar, Vikingler, Normanlar, Franklar’ın yaşadıkları dönem hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrenciler, bu özel kavramları içselleştirememeleri durumunda olayları,

tarihsel dönemleri ve kişileri kronolojik olarak nasıl sıralamaları noktasında başarısız olacaklardır.

Kronolojik düşünme becerisinin çocuklarda gelişimiyle ilgili yapılan çalışmalar, sekiz yaşındaki çocukların farklı tarihsel devirlere ait resimleri, sosyal ve kültürel yaşamdaki ipuçlarını kullanarak gruplandırdıklarını ve sıraladıklarını göstermektedir. Başka bir araştırmada dokuz yaşındaki çocukların görsel imgeleri ait oldukları yüzyıla göre doğru şekilde kronolojik olarak sıralayabildikleri, on yaşındaki çocukların ise kendilerine verilen resimleri hâkimiyet dönemlerine (Romalılar, İngilizler gibi) göre tanımlayarak grupladıkları gözlenmiştir (Taylor ve Young, 2003: 23). Bunlara ek olarak Chapman, ilkokulda ilk yıldan itibaren çocukların, bir hikâyedeki olayları ardışık bir şekilde sıralayarak kronoloji becerisi konusunda ilerlemeye başladıklarını, Harnett ise, resimleri tarihlendirme etkinlikleriyle çocukların 9-11 yaşlarında, yüzyıl ve bazı durumlarda milattan önceyi içeren tarihlendirme dönemlerini fark edebildiklerini belirterek (Şimşek, 2012), öğretim yöntem ve tekniklerinin kronoloji algısının oluşmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerde kronolojik düşünme becerisinin gelişmesinde sıklıkla kullanılan tarih şeritlerinin, tarihi roman ve hikâyelerin yanında geçmiş dönemlere ait resimlerden yararlanılarak gerçekleştirilecek bir etkinlikte geçmiş dönemlere ait resimler verilebilir. Bu resimleri kronolojik olarak sıralamaları ve birbiriyle ilişkilendirerek sınıflamaları (tarih öncesi, ilk çağ, orta çağ gibi) şeklinde yapılacak etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir (Dawson, 2006: 20).

Öğrencilerin hayatlarında önemli bir yeri olan olayların, geçmişten günümüze kronolojik olarak sıralanması, öğrencilerde tarihsel zaman kavramının oluşmasına ve kronolojik düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Maxim, 2003: 74). Bu açıdan kronolojik düşünme becerisinin gelişimine yönelik çeşitli etkinlikler yapılabilir. Örneğin öğrencilere; doğum günüm, ilk defa yürümeye başladım, ilk defa bisiklet kullandım, okuma-yazmayı öğrendim, ilkokula başladım, ilk defa konuştum şeklinde cümlelerin yazılı olduğu kartlar dağıtılır ve bu kartları aşağıdaki şekilde kronolojik olarak sıralamaları istenir.

Olay	Tarih	Yaş	İlgili resimler
Doğduğum gün	10 Nisan 2003	-	
İlk defa heceleme (baba, mama)	Nisan 2004	1	
İlk defa yürümeye başlama	Kasım 2004	1,5	
İlk defa okula adım atma	Eylül 2009	6	
Okuma ve yazmayı öğrenme	Mart 2010	7	
İki tekerlekli bisiklet kullanma	Ağustos 2010	7,5	

Yukarıda verilen etkinlik süreci öğrencilerde kronoloji algısının oluşmasına katkı sağlayarak zamanın geçmişten günümüze bir değişim ve süreklilik içinde aktığını ve bu değişim insan hayatında meydana getirdiği önemli etkileri görmelerini sağlamaktadır. Eğitim kademelerinde uygulanan bu etkinlikler, çoğunlukla sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Ravitch'e (1989: 58-59) göre sosyal bilgiler öğretim programlarında konu merkezli anlayışın benimsenmesi ve sosyal bilimlere ait kavramların ön plana çıkarılması, programlarda kronolojik sıralama ve geleneksel tarih anlayışının eksikliğini hissettirmektedir. Ayrıca bu şekildeki sosyal bilgiler eğitimi vasıtasıyla öğrencinin tarihsel bakış açısı kazanamayacağını iddia etmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretim programlarındaki tarih konularının tematik yaklaşımla yapılandırılması, öğrencilerin kronoloji becerilerinin gelişmesini engelleyen öncelikli bir problem durumudur. Bu yaklaşımda her modül kendi içinde değerlendirilmekte, olaylar arası bağlantılar tarihsel akışa göre değil, tematik olarak kurulmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler tarihsel olayları akış şeması içinde yorumlama ve değerlendirme noktasında başka bir anlatımla kronolojik sıralama yapma konusunda problemler yaşamaktadırlar (Harnett, 2002: 26).

Sosyal bilim disiplinlerinin ortaya koyduğu bilimsel bilgilerin bir öğretim programı haline getirildiği sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin yaşadıkları toplumu, toplumun sahip olduğu kültürü ve kendilerini tanıyabilmeleri için geçmiş, bugün ve gelecek ilişkisi içinde tarihsel olayları içselleştirmeleri gerekmektedir. Örneğin 6. sınıf sosyal bilgiler dersi *Yeryüzünde Yaşam* ünitesinde bulunan *Kimler Geldi Kimler Geçti?* konusunun öğretimi sürecinde öğrenciler, bugün üzerinde yaşadığımız Anadolu

topraklarındaki mimari, kültürel ve ekonomik alanlardaki tarihsel süreçte meydana gelen değişimi analiz edebileceklerdir. Kullanılan tarım aletleri, yazı, para, ulaşım araçları gibi insan hayatının vazgeçilmezi olan unsurlarda meydana gelen değişimi fark ederek gelecekteki olası değişimler üzerinde fikir yürütmeleri sağlanabilmektedir. Bu açıdan sosyal olayların, insanların, nesnelerin ve mekânların geçmişten günümüze nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğinin anlaşılabilmesi için, sosyal bilgiler derslerinde öğretilmesi gereken temel kavramların başında zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik gelmektedir (Demircioğlu ve Akengin 2011: 188).

2.7.3. Neden-Sonuç İlişkisini Kurabilme Becerisi

Neden-sonuç ilişkisi, tarih disiplinin temel unsurlarından biridir. Tarihteki bir olay, öncesi ve sonrasıyla birlikte ele alınmadıkça sağlıklı bir analiz ve değerlendirmeden söz etmenin gerçeklikten uzak bir yaklaşım olduğu bilinmektedir. Bu anlamda olmuş olan her şeyin neden ya da nedenleri bulunduğu ve neden ya da nedenler değişik olmadıkça farklı bir şeyin olamayacağı inancı olarak bir determinizm tanımı ortaya atan Carr, determinizmin yalnızca tarihin değil tüm insanlığın bir sorunu olduğunu vurgulamakta ve her şeyin bir nedenden dolayı değişime uğradığını belirtmektedir (Carr, 2011).

Olayların meydana gelmesine etki eden faktörler, *neden* olarak tanımlanmaktadır ve bu konuya ilişkin temelde iki farklı yaklaşım söz konusudur. Onlardan birincisi olan ampirizmi savunanlar nedenselliği deneye, rasyonalizmi savunanlar da usa indirgemektedir. Başka bir anlatımla nedensellik, ampiristlere göre tecrübe ya da alışkanlığımızın bir ürünü; rasyonalistlere göre de zorunlu bir bağlantı ve çoğu zaman deneye dayanmayan önsel bilgilerimizin sonucudur. Olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisinin bir takım kurallara bağlı olması gerektiğini belirten Hume (1999) hem doğa bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde kullanılan olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisiyle ilgili olarak sekiz özellik belirlemiştir:

1. Neden ve sonuç, zaman ve mekân açısından bitişik olmalıdır.
2. Neden, sonuçtan önce gelmek zorundadır.
3. Neden ve sonuç arasında sabit bir ilişki yoktur.

4. Aynı nedenler aynı sonuçları doğurur. Bu ilke tecrübelerden elde edilmiştir ve çoğunlukla bizim düşünsel nedenselliğimizden kaynaklanmaktadır.
5. Farklı birkaç olgu (şey) aynı sonucu açığa çıkarabilir. Bu, içlerinden ortak olan olgunun niteliği aracılığı ile olmalıdır.
6. Farklı birkaç birbirine benzer sonuç, aynı düzeyde ya da birbirinden farklılık gösterir.
7. Olgulardaki neden azalır ya da artarsa, bu ya birleştirilmiş sonuç, ya farklı birkaç sonucun birleştirilmesi ya da nedenin farklı bölümlerinden açığa çıkmış olarak kabul edilir. Bir başka ifade ile nedenin var olması ya da olmaması, sonucun var olması ya da olmamasındaki oran ile ilişkilidir.
8. Herhangi bir zaman diliminde ortaya çıkan ve sonucu olmayan olgu, sonucun tek nedeni değildir. Fakat bu diğer ilkelerle desteklenmelidir. Mesela, benzer nedenlerin benzer sonuçları takip etmesi beklenir. Zaman ve mekân açısından bitişiklik ilkesi ile desteklenmelidir (Tay, 2011: 441).

Tarihte nedensellik konusunun temel mantığı ve anahtarı bir amaç gözetme fikrinden meydana gelmiş olup değer yargıları da bu sürece dâhil edilmektedir. Tarihsel olaylara ilişkin yapılan yorumların değer yargılarına bağlı olduğunu ve nedenselliğin de yorumdan kaynaklandığına işaret eden Carr’a göre (2011) tarihte neden-sonuç ilişkilerinin aranmasının ardında her zaman dolaylı ya da dolaysız değerlerin aranması yatmaktadır. Buna ek olarak tarihte nedensellik konusunda “niçin” sorusunun ardından “nereye” sorusu da gündeme gelmektedir. Bu açıdan tarih konularının öğretimini kapsayan sosyal bilgiler öğretim programındaki üniteler ve tarih dersleri, temelde tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisine dayanmaktadır.

Tarihin sıkıcı, monoton, günlük hayatın gerçeklerinden uzak bir ders olarak algılanması ve buna bağlı olarak tarih öğretmeni denince akla sempatiklikten uzak, öğrencilere mesafeli geleneksel öğretmen tipleri gelmektedir. Bunlara ek olarak tarihsel bilgilerin ansiklopedik bir anlatım içinde sunulması, öğrencilerin bu derse olan ilgisine olumsuz yönde etki etmektedir. Öğrencilerin tarih derslerinde aktif olarak öğrenme sürecinin içinde yer almaları, derse ve öğrenmeye karşı ilgilerini arttırmaktadır (Downey ve Levstik, 1991; Loewen, 1995; Foster, 1999; Kabapınar, 2009). Bu anlamda

tarihsel olayların nedenlerinin ve doğurduğu sonuçların irdelenmesi önem taşımaktadır. Örneğin İkinci Dünya Savaşı'nın ana sebebi nedir? İngiltere başbakanı Neville Chamberlain ve Adolf Hitler'in bu olaydaki rolleri ne olmuştur? Martin Luther King neden şiddet karşıtı bir politika izlemiştir? Neden birçok İrlandalı ABD'ye göç etmişlerdir? Osmanlı İmparatorluğu neden batı yönünde topraklarını genişletmeyi amaçlayan bir siyaset izlemiştir? Truman neden Hiroşima ve Nagazaki'yi bombalamıştır? gibi soru cümlelerinde meydana gelmiş tarihsel olayların nedenleri üzerinde durulmaktadır (Foster, 1999: 18).

Yukarıda görüldüğü üzere tarihsel süreçte meydana gelmiş olaylar, kesinlikle bir sebebe bağlanarak açıklanmaya çalışılır. Tabi her olayın da bir sonucu meydana gelmiştir. Tarihsel olaylar, sebepleri ile birlikte değerlendirildiğinde öğrenci, olayın arka planını öğrenmektedir. Tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisinin sağlam kurulması ise kronoloji becerisinin öğrenciye kazandırılmasıyla mümkündür. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve kronoloji becerisi arasındaki bağlantıya ilişkin Garvey (1976), olayların geçmişten bugüne sıralanarak oluşturulduğunu, kronoloji becerisinin tarihsel olaylar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine ve neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine yardım ettiğini belirtmektedir. Öğrencinin kronolojik düşünme becerisinden yoksun olması, olaylar arasındaki bağlantıları iyi kuramamasına, eksik halkaların olmasına neden olmakta dolayısıyla anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini engellenmektedir (akt. Şimşek ve Bal, 2010: 128). Bununla birlikte batılı ülkelerde örneğin ABD'de tarih eğitiminden beklenen standartlar içinde tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve bu ilişkiyi yorumlama becerisi 3. sırada yer almaktadır.

Çocuklarda nedenselliğin gelişim aşamaları incelendiğinde ise temelde üç aşamanın (ilk, ikinci ve üçüncü dönem) olduğu görülmektedir. İlk dönem, kabaca 3-4 yaşlarını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar, her şeyin nedenini arar ve bu dönemdeki neden sorularına verdikleri cevaplar güdusel, algısal, sonuçsal ve hayal ürünüdür. İkinci dönem, 5-8 yaşlarını kapsamaktadır. Çocuklar, bu dönemde sebepleri aramaya isteklidir, “niçin” sorusunu azaltmaya başlamakla birlikte kullanmaya devam ederler. İkinci dönemdeki çocukların niçinleri önemlidir ve bu niçinler nedensel açıklama, nedenlendirme ve aklama niçinleri olarak sınıflandırılabilir. 8-11 yaşlarını kapsayan üçüncü dönemde Piaget'in mantıksal kurallara uygun düşünme, üreyebilen ve

mekanistik diye adlandırdığı kavramlar yavaş yavaş daha önceki açıklamaların yerini almaya başlar. Bu dönem sonunda tipik bir çocuk, mantıksal açıklamalar yaptığı, soyut kavramlar kullandığı bir düzeye ulaşacaktır. Bununla birlikte çocuk, tersine dönüştürmede nedensel ilişkileri görebilmektedir (Tay, 2011: 455-459).

Konuyla ilgili ifadeler genel olarak incelendiğinde birçok düşünme becerisinin gelişiminde olduğu gibi neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin gelişimi de temelde bireyin bilişsel gelişim düzeyi ile paralellik arz etmektedir. Bu açıdan öğrencilerden zihinsel gelişim kapasitelerinin üstünde bir neden-sonuç ilişkisi kurma etkinliğinin üstesinden gelmeleri beklenilmemelidir.

2.7.4. Tarihsel Dili Anlama Becerisi

Tarihle ilgili yapılan çalışmalarda öncelikle tarihsel metinlerin yazılı olduğu materyallere ulaşmaya ihtiyaç duyulması tarihin, dil temelli bir disiplin olarak algılanmasına yol açmaktadır (Short, 2002; Schleppegrell, Achugar, ve Oteiza, 2004). Başka bir anlatımla bir tarihçi geçmiş bir olayı değerlendirebilmek için olayın yaşandığı döneme ait birincil kaynaklara ulaşmak ve o kaynakları okuyup değerlendirebilecek bir dil yetkinliğine sahip olmalıdır.

Banks (1973) tarihi, değişimin bilimi olarak değerlendirmektedir. Tarih, geçmişten günümüze yaşanan olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelerken, olaylarla insanlar arasındaki ilişkileri, insanların olaylar karşısında gösterdiği tepkileri ve bu tepkilerdeki değişimi, bireysel, toplumsal ve küresel değişimi değişimdeki sürekliliği, değişimde yaşanan sebep-sonuç ilişkilerini konu alanı olarak seçer (akt. Dilek, 2007). Tarihe bu pencereden bakıldığında tarihsel unsurların sürekli bir değişim içinde olduğu yargısına ulaşılmaktadır. Tarihin bir unsuru konumunda olan tarihsel dilin (kavram ve terimlere yüklenen anlamlar) de sürekli bir değişim gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tarihsel dil, geçmişte yaşamış insanların, toplumların dilidir. Günümüzün dili değildir. Tarihin dili dört grupta incelenmektedir. Bunlardan ilki tarihsel zamanın dilidir. Çağ, yüzyıl, dönem orta zaman, modern gibi kavramlar bu gruba girer. İkinci grup tarihsel sürecin dilidir. Sebep, kronoloji, benzerlik gibi kavramları içerir. Üçüncü grup tarihsel tanım ve analizin dilidir. Devrim, monarşi, feodalite demokrasi vb.

kavramlar bu dili oluşturur. Son olarak geçmişin dili ki özel bir terminolojisi (mir-i arazi, kadı, beylerbeyi vb.) ve değişken bir dili (monarşi, düzen, sınıf, devrim vb.) vardır (Dilek, 2007: 13). Geçmişe ait tarihsel bir olayı anlatan metinleri en üst düzeyde anlayabilmek için tarihsel dile hâkim olmak tarih okuryazarı olmanın bir gereğidir. Dil; politik, kültürel, sosyal insan yaşamlarına paralel olarak sürekli değişen dinamik bir olgudur. Dolayısıyla bugün kullanılan bir kelime, 50 yıl sonra belki başka bir anlamı karşılayacak belki de kullanılmayacaktır (Karabulut, 2005: 19).

Sözcüklere yüklenen anlamlar, tarihsel süreç içinde değişime uğrarlar. Örneğin manifatura kelimesi ele alındığında; kelimenin aslı Latince *manufactum* (el yapımı) ve İtalyanca kökenli bir sözcük olan *manifatura* dan gelmektedir. 19. yüzyılda dokuma endüstrisini işaret eden bu sözcük, 20. yüzyıl Türkiye'sinde fabrikalarda dokunan kumaşlar anlamına gelmektedir. Yani, sözcüklere yüklenen anlamlardaki değişimi, tarihe ait olan yer ve zaman değişkenleri belirlemektedir. Başka bir örnekte Devrim kavramını ele alırsak, bu kavram 19. yüzyıl için başlangıçta siyasi bir anlam taşımakla birlikte zamanla daha çok ekonomi alanında kullanımıyla ön plana çıkmıştır. 20. yüzyılın başlarında ise çoğunlukla sosyal anlamlara bürünmüştür (toprak devrimi, endüstri devrimi, iletişim devrimi, cinsel devrim vb.). Devrim kavramındaki bu değişim aynı zamanda onun tarihsel süreç içindeki anlam açısından değişimini de işaret etmektedir (Dilek, 2007: 13-18). Diğer taraftan tarihte her devirde farklı alanlardaki gelişmeler ön plana çıkmıştır. Bazı devirlerde (16. ve 19. yüzyıl) ekonomik, bazı devirlerde (20. yüzyıl) politik ve askeri, bazı devirlerde de (Osmanlı tarihi için 18. yüzyıl) sosyal ve kültürel kavramlar ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla bu yüzyıllarda kavramlara yüklenen anlamlar, bu gelişmeler ekseninde değişime uğramış, kavramlara yeni anlamlar yüklenmiş ve kavramlar, çok anlamlı bir yapıya dönüşmüştür.

Tarihsel kavramlara yüklenen bu çok anlamlılık, tarihsel dilin değişken dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermesine rağmen, tarihsel anlamının gerçekleşmesinde yaşanan zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu açıdan 2100 yılında bir tarihçi günümüzün olaylarını incelemeye yönelik bir çalışma yapmayı planladığında ilk olarak 2000 yılında kullanılan kavram ve terimlerin anlamlarını öğrenerek araştırmaya başlamalıdır. Örneğin günümüzde birçok öğrenci monarşi, muharebe, mütareke, devrim, feodalizm gibi kelimelerin anlamlarını tam olarak bilmeden kullanmaktadır (Levstik ve Barton, 2001).

Tarihsel dilin anlaşılması, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde en çok üzerinde durulması gereken noktalardan biridir. Charlton on dört yaşındaki öğrencilerin sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarındaki tarihe dair kavram ve kelimelerin yaklaşık yarısını anlamadıklarını tespit etmiştir. Husbands’a (1996) göre bu durum tarihçilerin dili, güncel ve gerçek anlamından farklı veya öğrenciler açısından anlaşılabilir olarak kullanmalarından kaynaklanmaktadır. “Victorian” kelimesini buna örnek olarak gösterilebilir:

En basit şekliyle Victorian” Birleşik Krallıkta 1837-1901 arasında kalan tarihi periyodu ifade eder. Fakat tarihçiler kelimeyi hem dar hem de geniş anlamda kullanırlar. Victorian aynı zamanda popüler bir anlama da sahiptir: Victorian teraslı mesken, Victorian stili, Victorianlar, Victorian değerleri gibi. Bundan dolayı dildeki anlam gelişiminin altını çizen fikirleri anlamak oldukça güçleşir. Yaşları on bir civarında olan ilköğretim son sınıf öğrencileri tarafından sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarihsel kavram ve kelimelerin ne derece anlaşıldığına yönelik yapılan bir araştırmada öğrencilerin kral, ilk (eski) insan, yönetici, ticaret, istila ve işgal gibi kelimelere farklı anlamlar yükledikleri sonucuna varılmıştır (Cooper, 2000). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de de durumun pek farklı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarında kullanılan tarihsel dili anlamakta güçlük çektikleri (Metin, 2011) anlaşılmaktadır. Bu açıdan öğretmene düşen en önemli görevlerden biri, tarihsel dile ait kavram ve kelimeleri öğrencilere öğretmek olacaktır. Ancak sunuş yoluyla öğretim stratejisi gereği kavram ve kelimenin anlamını okuyarak veya söyleyerek bu amaç gerçekleştirilemez. Vygotsky kavramların tartışılarak ve bizzat kavramları öğrencilerin yaşaması (deneyim) yoluyla öğrenebileceğini söylemektedir. Bundan hareketle tarihsel kavramların öğretiminde eğitici dramının bir teknik olarak kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Dilek, 2007: 66).

Yukarıdaki bilgiler göz önüne alınıp kelimelerin tarihsel süreç içinde değiştiği düşünüldüğünde tarih bilimi ile dil biliminin kesişme noktaları daha iyi anlaşılacaktır. Baykara’ya (2007: 26-28) göre tarihsel bir metinde yazılan/konuşulan dili anlamak için yapılan inceleme ve bilgiler tarihin en önemli yardımcısıdır. Bu nedenle öğrenciler de metinleri anlayacak kadar tarihsel dile hâkim olmak durumundadır. Geçmişin dilini daha iyi anlayabilmenin yolu ise tarihsel olayları ele alan kitapları daha fazla okumaktan geçmektedir.

2.7.5. Tarihsel Araştırma Becerisi

Araştırma, doğal olaylar arası ilişkiler hakkındaki hipotezlerin sistemli, kontrollü, ampirik ve eleştirel olarak incelenmesidir (Kerlinger, 1986). Arıkan'a (1995) göre ise bir amaca yönelik ve bir sorunu çözmeye odaklı belirli aşamalar içerisinde ve bir düzen dahilinde yapılan bilimsel çalışmalara araştırma denir. Araştırmanın amacına ulaşması için bir dizi becerilere sahip olmak gerekmektedir. Araştırma becerisi olarak adlandırılan bu süreçte öncelikle araştırmacının gerçeğe ile varsayım, kanıt ile iddia, özel kanıt (yalnızca söz konusu olay odaklı) ile genel kanıt (benzer olaylar için kullanılan kanıt) arasındaki farkı ayırt etmesi gerekir (Reed, 1989: 317). Bu adımları takip etmenin araştırmacıyı varılmak istenen hedefe daha kolay götürmesi düşünülmektedir.

Tarihsel bir olayın araştırılması sürecinde öncelikle ele alınan konunun sınırları çizilir, ikinci olarak hipotezler ileri sürülür, üçüncü olarak kaynaklar toplanır, dördüncü olarak hipotezler test edilir. Daha sonra konuyla ilgili ulaşılan tüm kaynaklar, kronolojik olarak düzenlenerek birincil ve ikincil kaynaklar, görsel ve yazılı kaynaklar, kesin belgeler ve anonimler şeklinde çeşitli sınıflara ayrılır. Konuyla ilgili olarak Amerikan Kongre Kütüphanesi'nin Ulusal Dijital Kütüphane Programı'nın hazırladığı "Amerikan Belleği" Sitesi'nde tarihsel bir araştırmada ulaşılan kaynakların nasıl kullanılacağı aşağıda açıklanmaktadır.

- **Kaynağın Seçimi:** Öğretmen, hangi çeşit kaynağın, öğrencilerinin dikkatini çekeceğine karar verir. Kaynağı, sınıfta hangi etkinlikler çerçevesinde kullanacağını belirler.
- **Odaklaşma Etkinlikleri:** Öğretmen, bir ya da iki birincil kaynağı sınıfta ders başlangıcı olarak kullanabilir.
- **Soruşturma Etkinlikleri:** Öğretmen, öğrencilerin birincil kaynağa soruşturma yaklaşımıyla yaklaşmasını sağlayarak, öğrenciye ana kavramları buldurur.
- **Uygulama Etkinlikleri:** Öğretmen, öğrencilerin kitaptan öğrendikleri kavramları uygulamalarda hareket noktası olarak kullanabilir.

- **Değerlendirme Etkinlikleri:** Öğretmen, kaynakları öğrencilerin becerilerdeki ve kavramlardaki ustalığını değerlendirmek için kullanışlı bir araç olarak kullanabilir (Ata, 2002: 84).

Walsh (1971: 28) tarihsel bir olayın araştırılmasında “KWL” kuralına göre hareket edilmesi gerektiğini belirtilerek tarihsel olayla ilgili kaynak veya kanıt taramasına başlanmadan önce *Ne biliyoruz* (What we know?), *Ne bilmeyi istiyoruz* (What we want to know?) sorularına cevap aranmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırma sürecinin tamamlanmasıyla birlikte ise süreci değerlendirme anlamında *Ne öğrendik* (What we have learnt?) sorusunun cevaplanmasını son derece önemli bir husus olarak görmektedir. Diğer taraftan tarihsel bir konunun araştırılması sürecinde ulaşılan kaynağın diğer kaynaklarla tutarlı ve güvenilir olması da dikkat edilmesi gereken noktalardandır (Taylor ve Young, 2003). Ulaşılan kaynakların değerlendirilmesinde Walsh’a (1971: 47) göre dört önemli husus vardır. Bunlar:

- Kanıt üzerindeki sorular nerede yoğunlaşmalıdır?
- Kanıt üzerinde inceleme yapmadan önce araştırmacının konuyla ilgili ciddi bir arka planı olmalıdır.
- Mevcut tarihsel kanıtın diğer kaynaklarla (ikinci el kaynaklar ya da onun çağdaşı olan kaynaklar) olan ilişkisi ne düzeydedir?
- Araştırmacı, kanıt üzerinde tüm sorgulamaları yaptıktan sonra söz konusu kanıt tarafından başka ne tür kaynaklara yönlendirileceğini keşfetmelidir.

ABD’de tarih eğitiminden beklenen standartlar içinde 5. sırada yer alan araştırma becerisi, ülkemizdeki sosyal bilgiler programlarında da öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel beceriler arasında yer almaktadır. Araştırma sürecinde araştırılacak olan tarihsel konuya ilişkin yalnızca ne olduğu ve nasıl olduğundan ziyade, dönemin sosyolojik, politik, ekonomik yapısını da yansıtan kapsamlı bir çalışma yapılması gerekmektedir. Konuyla ilgili tüm kanıtlara ulaşılmaya çalışılır ve ulaşılan kanıtlar üzerinden sorgulamalar yapılır. Bununla birlikte tarih öğretiminde kanıt kullanmanın önemli bir rolü bulunmaktadır. Mümkün olduğu kadar öğrencilerin tarih konularını öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemleriyle sorgulayarak öğrenmeleri bunu yaparken de doğru sorgulamaların yapılması problemlerin çözümünde etkili olmaktadır. Ayrıca öğrenciler, sebep ve sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışan

“Neden-Niçin” soru köküyle başlayan sorulara alternatif olarak yansıtıcı ve değer verici kişisel bakışı ortaya koymaya çalışan soruları da üretebilmelidir (Doğan, 2010). Bu anlamda Garcia ve Michaelis (2001) öğrencilerde araştırma becerisinin gelişimi için ulaşılan tarihsel bir kaynağa yönelik aşağıdaki şekilde bir sorgulama yapılması gerektiğini belirtmektedir:

- 1) Bu dokümanı kim üretti, kime ait?
- 2) Ne zaman, nasıl ve niçin üretildi?
- 3) Ulaşılan bu kaynak onu oluşturan kişiler hakkında ne gibi ipuçları veriyor, neler söylüyor?
- 4) İnsanlar, ulaşılan bu kaynak hakkında neler biliyor?

Öğrencilerin tarihsel araştırma kapsamında ulaştıkları bilgi ve belgelerden çıkarımlar yapmaları gerekmektedir. Çünkü ulaşılan kaynaklar, (özellikle birinci elden kaynaklar) ait oldukları dönemin değer (inanç) sistemleri, dünya görüşleri, bilgi tabanları ve sosyal, politik, ekonomik yapısına ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Örneğin geçmişe ait bir gazetede yer alan haberlerin büyük çoğunluğu ekonomik problemleri anlatıyorsa o devrin insanların geçim sıkıntısı çektiği, toplumda adaletsiz gelir dağılımının olduğu, hükümetin başarılı bir yönetim sergilemediği, vs. şeklinde çıkarımlarda bulunulabilir (Cooper, 2000: 3). Bu anlamda öğrenciler, bir tarihçi gibi çalışabilir, benzer sorular sorabilir ve benzer kanıtlar kullanabilir. Bu süreç, onların araştırma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Araştırma becerisi kapsamında birinci elden kaynaklar (mektup, antlaşma vs.), resimler, müzelerde bulunan eserler, öğrencilerin yorum yapma ve değerlendirme becerisini geliştirmektedir. Ancak söz konusu kanıt ve materyallerin değerlendirilmesinin zor bir süreç olması nedeniyle nesnel değerlendirmeler için öğrenciye rehberlik edilmesi gerekmektedir (Harnett, 2002: 29).

Birincil kaynaklar, geçmişteki insanı ve onun eylemlerini anlama becerisi kazandırmada verdiği “gerçeklik” duygusu bakımından ayrıca önem taşımaktadır. Zira öğrenciler bu yolla, tarihsel aktörlerle ikincil kaynaklara göre daha doğrudan bir iletişime girebilirler. Bunun yanında zamanın bağlamında ele alınan birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirmektedir. Birincil kaynaklarla öğrencilerin doğrudan

uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açmaktadır (Ata, 2002: 81).

Fines'a (1994) göre kanıt, zamanın bağlamında ele almak o zamana ait birçok görünüm hakkında içgörü (zamanı birçok yönüyle anlamayı) sağlar ve çalışılan konuyu hissetmeye yardım eder (akt. Dilek, 2007: 49). Bununla birlikte araştırma sürecinde ulaşılan birinci elden tarihsel kaynaklar, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme ile tarihsel empati kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlamakla birlikte öğrencilerin tarihsel olayı geniş açıdan değerlendirmelerine fırsat veren ve öğrenciyi aktif olarak sürecin içine çekerek aktif öğrenmenin yaşandığı bir öğrenme süreci oluşturmaktadır. Zira tarihsel araştırma sürecinin bizzat kendisi, öğrenciyi aktif kılmakta ve bu süreçte öğrenci, ulaştığı farklı kaynaklardan bir derleme, analiz ve sentez yaparak analitik düşünme becerisini geliştirmektedir (Levy, 2004; Paras ve diğerleri, 2010).

Yukarıdaki hususlar dikkate alındığında eğitim-öğretim sürecinde öğretmene düşen görev, öğrencilerin kapasitelerinin göz önünde bulundurarak araştırma konusuyla ilgili olan kaynaklara ulaşmalarına yardım etmek ve ulaşılan kaynakların güvenilirliğini sorgulama noktasında öğrencilere rehberlik etmektir. Çünkü yapılan çalışmalarda öğrencilerin tek başlarına kaynakların güvenilirliğini belirlemede her zaman başarılı olamadıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler çok sık olmasa bile, kaynaklardaki ipuçlarını yanlış yorumlamışlar ve yanlış kullanmışlardır. Tarihçilerin çalışma disiplinine benzer olarak kanıtın güvenilirliğini değerlendirmeye çalıştıklarında karşılaştıkları güçlüklerin bilgi ve deneyim yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir (Harnett, 1993: 144).

Arşiv belgeleri ve tarih kitapları, tarih eğitiminde kullanılan araçlar olmakla birlikte etkili tarihin öğretiminde daha farklı kaynak ve kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan tarihi olayların yaşanmasına ev sahipliği yapan tarihi mekânlar; bir şehre ya da bölgeye has niteliklerin belirlenmesini sağlayan yerel tarih; tarihe tanıklık yapmış eserlerin yer aldığı tarihi müzeler; tarihe tanıklık yapmış insanların anlatılarına dayanan sözlü tarih çalışmaları da tarih disiplininin çalışma alanları içinde yer almaktadır. Dolayısıyla bu alanlarda yapılacak araştırmalarda öğrencilerin izlemesi gereken bir yöntem söz konusudur. Örneğin öğrencilerin tarihsel araştırma becerilerinin gelişimi

amacıyla öğretmen rehberliğinde bir sözlü tarih araştırması yapılabilir (Garcia ve Michaelis 2001: 33). Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden çevrelerindeki yaşlılarla görüşerek 1974 yılında Kıbrıs Barış Harekâtı'nın yaşandığı dönemdeki toplumsal algı, endişe, beklenti vs. koşulların ne düzeyde olduğuna ilişkin bir sözlü tarih araştırması yapmaları istenir. Bu araştırma; görüşme öncesinde, görüşme sırasında ve görüşme sonrasında yapılacak etkinliklere dayalı olarak üç ana aşamadan oluşmaktadır. Görüşme öncesinde beyin fırtınası yoluyla kim, ne, ne zaman, nerde, niçin, nasıl soru köklerinden oluşan görüşme soruları belirlenir, evet ya da hayır gibi kısa cevap gerektiren sorular sorulmaz, görüşme yapılacak kişi, yer ve zaman belirlenir. Görüşme sırasında araştırmacı kendini tanıtır; görüşme süreci ses kayıt cihazıyla kaydedilerek sorular sorulmaya başlanır; acele edilmez, görüşmeciye düşünmesi için zaman verilir; görüşmeyi detaylandırmak için listede olmasa bile ek sorular sorulur. Görüşme sonrası aşamasında ise görüşülen kişinin eklemek istediği bir şey var mı diye sorulur; araştırmacı, görüşmeciye teşekkür ederek yanından ayrılır.

2.7.6. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi ve iletişim teknolojileri genel anlamı ile bilginin oluşturulması, toplanması, biriktirilmesi, işlenmesi, yeniden elde edilmesi, paylaşılması, iletilmesi, yayılması ve korunması olarak ifade edilebilmektedir (Akkoyunlu, 1996). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı bu avantaj, eğitim sürecinde de kullanılmalıdır. Gerek bilginin öğretilmesi, sunulması ve iletilmesinde gerekse süreç içerisinde bireyi aktif ederek katılımcı ve yapılandırmacı bir ortam oluşturulmasında kullanılabilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde bireyler; katılımcı ve yapılandırmacı bir ortamda yaratıcı yeteneklerini geliştirebilmektedirler (Erol ve Taş, 2012: 84). Konuya farklı bir pencereden bakıldığında insanların daha akıllı olmaları, yetiştirilme tarzının değişmesi ve daha iyi beslenme şartlarıyla mı, yoksa eğitim süresinin uzamasıyla mı ilgiliydi? Ayrıntılı incelemeler sonunda Cornell Üniversitesi (New York) psikologlarından Ulrich Neisser, çok farklı bir sonuca ulaşarak mekânsal ve görsel alandaki çalışmalarla öğrencilerin, bu yüzyılda daha çok resimlere yöneldiği ve bugünkü jenerasyonun fotoğraf, televizyon, sinema ve bilgisayar gibi tekniklerle, süratli bir biçimde kavrama yeteneğine kavuştuğu tespit edilmişti. (Özsoy, 2003: 179). Öğrencilerin bilgi iletişim

teknolojilerinin kapsamına giren araçlarla olan ilişkilerinin görülmesi açısından söz konusu araştırma verileri, önem taşımaktadır.

21. yüzyılın bilgi çağı olarak adlandırılmasında bilgi iletişim teknolojileri alanında yaşanan gelişme ve değişmelerin önemli bir rolü söz konusudur. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bilgi iletişim teknolojilerinin sunduğu imkânlardan yararlanılarak eğitim-öğretim ortamları tv, bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi araçlarla donatılmakta ve bu araçların öğretim sürecinde etkin olarak kullanılması gerekmektedir (Robinson, 1997). Ancak bu teknolojik materyaller, öğretim sürecinde amaca ulaşmayı sağlayan araçlar olmalı ve amacın yerini almamalıdır. Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi kapsamında öğrencilere dağıtılarak ders kitaplarının yerini alan tabletler, dikkate alındığında teknolojinin ve teknolojik aletlerin eğitimde ne derce etkili olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bilgi iletişim teknolojilerinden öğretim sürecinde kesinlikle yararlanılması gerektiği fikri üzerinde birleşen eğitimciler, bu araçların eğitim öğretim sürecinde hangi şekilde daha etkin olarak kullanılacağı konusunda ise detaylı bilgiye sahip değillerdir (İşman, 2011). Buna ek olarak öğretmenlerin birçoğunun bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerine sahip olmamalarından kaynaklanan eğitimde bu araçlardan yararlanılmasına karşı çıkmaları, bilgi iletişim teknolojilerinden etkin şekilde yararlanılmasını engellemektedir (Haydn, 2002: 100). Ancak bilgisayarları, akıllı telefonları, tabletleri kullanarak yetişen yeni kuşak genç öğretmenlere okullarda daha fazla görev verilmesiyle eğitim ortamlarında bilgi iletişim teknolojilerinden de daha etkin şekilde yararlanılacağı düşünülmektedir.

Tarih konularının sunumunda televizyon ve video izleme cihazları en çok kullanılan bilgi iletişim teknolojilerini oluşturmaktadır. Ancak teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla sürdüğü bir gerçektir ve artık sınıflarda bilgisayarlara, akıllı tahtalara vs. teknolojik öğretim materyallerine yer ayrılmalıdır. Derslerde teknolojik araç-gereçlerden yararlanılması devletin yönetimini elinde bulunduran iktidar sahiplerinin sorumluluğunda görünmekle birlikte pedagojik olarak öğrenciler için çok aşırı derecede görsel unsurların yer aldığı televizyon, video oynatıcı ve bilgisayar gibi araçların zararlarının olduğu da yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmaktadır (Haydn, 2002: 99). Dolayısıyla tarih konularının sunumunda bilgi iletişim teknolojilerinden gereğince yararlanılmalı, ancak öğrencilerin zihinsel kurgulama becerilerinin önüne geçecek,

hayal dünyalarını sınırlandıracak, düşünme becerilerinden yoksun bırakacak şekilde tamamen görsel (sinema, animasyon, çizgi film vb.) unsurlara dayalı öğretim etkinliklerinden de kaçınılmalıdır.

Bilgi iletişim teknolojilerinin sınıfta kullanımı, öğrencilerin derse odaklanmalarında önemli bir rol oynadığı gibi onların öğrenmeye karşı güdülenmelerini de teşvik etmektedir. Bu yolla öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonu ve kendilerine olan güvenlerini arttırarak onların bilişsel becerilerinin gelişiminde etkin rol oynamaktadır (Heafner, 2004: 47). Bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanmak, günümüz eğitim sisteminin vazgeçilmezleri arasındadır. Çünkü günümüz dünyasında her alanda teknolojik gelişmeler büyük bir hızla devam etmekte ve bu yüzden de günümüz, bilgi çağı olarak adlandırılmakta ve her an her saniye yeni bir bilgiye ulaşılmaktadır. Bu açıdan toplumdaki değişim ve sürekliliğin algılanması yoluyla bireyin sosyalleşmesini amaçlayan sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin ve öğrencilerin toplumdaki bilgi devrimine karşı hazır olmaları, günceli takip etmeleri gerekmektedir (Nelson, 1998: 248).

İnsanlığın en büyük buluşlarından biri olan ve insanların anlık bilgiye ulaşmasındaki en etkili, en çok kullanılan araç olarak görülen bilgisayarın (internet) öğretim ortamının bir unsuru olması, dünyaya açılan bir pencerenin olması anlamına gelmektedir. İnternet, milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayarak iş dünyası, devlet kuruluşları ve eğitim kuruluşları arasında dünya çapında iletişim yapma olanağı sağlayan uluslar arası bir iletişim ağıdır (Networks of Networks). Başka bir anlatımla Türkiye'deki bir bilgisayardaki internet bağlantısıyla dünyanın herhangi bir ülkesindeki web siteleri ziyaret edilerek yeni ve farklı bilgilere ulaşılmaktadır. Ancak bilgiye ulaşma imkânlarını genişletmesi ve kolaylaştırmasının yanında internet ve bilgisayar gibi bilgi iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte güvenilir olmayan bilgilere de web sayfalarında rastlamaya başlanmıştır. Bu açıdan öğrencilerin internet teknolojisini eğitimin bir aracı olarak her şekilde kullanmaları, ancak her ulaştıkları bilgileri sorgusuz sualsiz doğru bilgiler olarak kabul etmemeleri gerekmektedir.

İnternet kullanımı öğrencilerin Versay Antlaşması, Manga Charta gibi ünlü tarihsel belgelere ulaşmalarına da vesile olmaktadır (Taylor and, Young, 2003). Ayrıca tarihi eserleri barındıran müzeleri çeşitli nedenlerden dolayı ziyaret edemeyen

öğrenciler için sanal müzeleri online ortamda ziyaret imkânı ve birinci elden kaynaklar olan arşiv belgelerini doğrudan inceleme fırsatı sunulmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin müzelerdeki tarihi eserler ve arşivlerdeki belgeler hakkında yorum ve değerlendirme yapabilmeleri sağlanmaktadır (Tally ve Goldenberg, 2005; Bass, 2003). Diğer taraftan öğrencilerin tarihsel olaylar temalı bilgisayar oyunları oynayarak (aşırıya kaçmadan) tarihsel bakış açısı kazanacakları varsayılmaktadır. Bu oyunlar aracılığıyla geçmişte kullanılan savaş aletleri, insanların kılık-kıyafetleri, barındıkları konut tipleri gibi durumlara ilişkin bilgi sahibi olmaları sağlanmaktadır. Bu açıdan tarih okuryazarlığı becerisi, kitap ve yazılı belgeler dışında bu kaynakların yer aldığı web sitelerinden ve çeşitli bilgi iletişim teknolojilerinden de en yüksek düzeyde faydalanmayı gerekli kılmaktadır. Bu yolla öğrenci, derste öğretmenin anlattığı tarihsel konuları bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla yeniden gözden geçirerek yeni ve farklı bilgilere ulaşma imkânını elinde bulundurmaktadır. Başka bir anlatımla bilgi iletişim teknolojileri öğrencinin keşfetme ve ortaya çıkarma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Fakat web sitelerinin serbestçe hazırlanmasından kaynaklanan yanlış ve kaynaksız bilgilerle karşılaşmaktadır. Bu aşamada öğretmen, sürece dâhil olarak öğrencinin doğru web siteleri üzerinden araştırma yapmasına rehberlik etmelidir. Tarih okuryazarlığında olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de teknoloji kullanımının öğrencinin araştırma becerisini geliştirerek farklı bakış açıları kazanmalarını sağladığı, sosyal bilgilerin eğitimsel amaçlarına hizmet ettiği vurgulanmaktadır (Sunal ve Haas, 2005: 9; Kaya, 2008: 203).

Bilgi iletişim teknolojilerinin etkin kullanımının sağladığı avantajlar düşünüldüğünde online olarak öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında iletişime geçilmesi yoluyla etkileşimli öğrenmenin gerçekleşmesi gösterilmektedir. Bunun yanında facebook, twitter ve youtube gibi sosyal medya kanalları da öğrenciler arasında etkileşimi sağlayan araçlar olarak gösterilmektedir. Ancak bu aşamada öğrencilerin adı geçen sosyal medya unsurlarını tarih konularının öğrenilmesinde ve ulaştıkları herhangi bir tarihsel bilginin (metin ya da görsel) bu kanallar aracılığıyla paylaşmaları noktasında öğretmenler tarafından teşvik edilmeleri ve yönlendirilmeleri gerekmektedir.

Tarih konularının öğretimi sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılmasına ilişkin yapılan birçok çalışmada öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının yüksek olduğu, bilgisayar kullanmaktan zevk

aldıkları ve bu araçlardan yararlanılarak gerçekleştirilen tarih derslerinde öğrencilerin akademik başarısının yükseldiği sonucuna ulaşılması, teknolojik araçların eğitim sürecinin önemli bir unsuru olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili olarak 7 Kasım 1998 tarihli the Guardian gazetesi İngiltere’de Başbakan Tony Blair’in kütüphane dokümanlarını ve arşiv belgelerini sanal ortamda sınıflarda kullanılmak üzere öğrencilerin ve öğretmenlerin hizmetine sunulmasının öğretmen ve öğrencileri aşırı şekilde heyecanlandığını duyurmaktadır (Haydn, 2002: 102). Türkiye’deki okullarda da ders kitaplarının yerine tablet bilgisayarların kullanılmaya başlanması aynı şekilde öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından ilgi ve merakla beklenmektedir. Teknolojik gelişmelerin hızla devam etmesine bağlı olarak eğitim ortamlarında kullanılan bu öğretim materyallerinin yakın gelecekte farklılaşarak devam etmesi beklenilmektedir.

Bilgi iletişim teknolojilerinin, eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasına yardımcı rol üstlenen bir araç olduğu unutulmamalı; öğretimin amacı haline gelmemelidir (Demirel ve diğerleri, 2001: 10). Bu düşünce, bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde hassasiyetle kullanılması gerektiğini göstermektedir. Eğitim sürecinin her aşamasında teknolojiye bağımlı kalınması, öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine dahil olmalarını engellemektedir. Ayrıca teknolojik unsurların aşırı kullanımı, öğrenciyi bireysel öğrenmeye itmekte, yapılandırmacı eğitim felsefesinin temel dayanağı olan yaparak yaşayarak öğrenmeye ve grupta yapılan etkinliklere pek fırsat tanımamaktadır.

2.7.7. Tarihsel Empati Becerisi

Empati, psikolojideki tanımıyla bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2004: 135). Ayrıca empatinin duruma ya da probleme bir de karşı tarafın perspektifinden bakabilme becerisini destekleyici olması, farklıların saygıyla karşılanmasında, demokratik tavır ve anlayışların yerleşmesinde, hoşgörü ortamının gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Bu anlamda empati etkinlikleri aracılığıyla başkasının acısının, sıkıntısının ya da mutluluğunun fark edilebildiği, durumun daha iyi yorumlanarak sözel ya da bedensel yardım ile karşılık verilebildiği görülmektedir (Kabapınar, 2012, 192). Tarihsel empati ise; geçmişte yaşamış sıradan insanların ya da yüksek statü sahibi olan kişilerin inanışları, yaşama bakışları, değerleri, ne düşündükleri, hedeflerinin ne olduğu

ve bunları gerçekleştirmek için neler yapmaya çalıştıklarının onların durum ve koşullarını göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Barton, 1996; Lee ve Ashby, 2001: 24). Tarihsel empati yapılırken ele alınan olay üzerinde etkili olan o zamanın sosyolojik, ekonomik, politik, psikolojik ve dinsel faktörlerinin dikkate alınması, en önemli husustur. Öğrencilerin geçmişe dair alternatif bakış açısı geliştirmesinde oldukça etkili olan tarihsel empati becerisi üzerine en büyük yanlışlık, geçmiş olaylardaki kişilerin faaliyetlerini günümüz koşullarına göre değerlendirerek olayın yaşandığı geçmişe ilişkin koşulları göz ardı etmektir (Ashby ve Lee, 1987: 67-69). Diğer taraftan tarihsel empati, özdeşleştirme yapmak anlamına gelen sempati ile de karıştırılmaktadır. Tarihsel empati, geçmiş ile günümüzdeki insanlar arasında fark olduğu, sempati ise yaşadıkları yere, zamana, sahip oldukları kültüre ve bireysel farklılıklara bakılmaksızın tüm insanların aynı olduğu varsayımına dayanır. Tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılmasında en sık rastlanan sorun, öğretmen ve öğrencilerin tarihsel empatiyi sempati ile karıştırmalarıdır (Yılmaz ve Koca, 2012: 858).

Foster (2001) tarihsel empatinin ne içerdiği ya da ne içermediğine ilişkin altı temel özellik olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- Hayal gücü, kimlik tanımlaması ya da geçmişe yönelik sempati içermez.
- Geçmişteki insanların davranışlarını ve duygularını anlamayı içerir.
- Tarihsel bağlam yoluyla takdir içerir.
- Tarihsel olaylara ve kanıtlara çoklu bakış açısı geliştirmeyi içerir.
- Öğrencilerin kendi bakış açılarını incelemek için gerekir.
- Öğrencinin muhtemel sonuçlara ulaşmasında onu cesaretlendirir (akt. Yılmaz, 2007: 333).

Tarihçinin ya da tarih öğrencisinin amacı, bir bulmaca gibi farklı parçaları olan ve iç içe geçmiş olayların birleştirilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesidir. Geçmişin yeniden yorumlanması ve anlaşılması noktasında ise empati, önemli bir rol üstlenmektedir. Geçmişteki bir olayın değerlendirilmesinde o günün sosyal, politik, ekonomik vs. şartları dikkate alınmalıdır. Örneğin Başkan Harry Truman'ın Japonya'ya *Atom Bombası* atma kararı üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğunun iyi belirlenmesi gerekmektedir. Truman'ın üzerinde sosyo-politik baskı var mıydı? Kamuoyunun

düşüncesi önemli bir rol oynadı mı? O zamanın değer yargıları ve inanışları ne şekildeydi? benzeri tarzdaki sorular öğrencinin olayları değerlendirirken doğru yorumlar yapmasına imkan tanımaktadır. Ayrıca tarihsel empati vasıtasıyla öğrencilerin sorgulama (inquiry) ve eleştirel düşünme becerisi gelişmektedir (Foster, 1999; Yeager ve Foster, 2001: 14).

Öğrencinin üst bilişsel düşünmesine katkı sağlayan ve eleştirel düşünme becerisi gerektiren tarihsel empati, tarih okuryazarlığının en önemli boyutlarından birini teşkil etmektedir ve tarihsel empatinin yapılamaması olayların tüm boyutlarıyla anlaşılması noktasında eksikliklere neden olmaktadır (Bryant ve Clark, 2006: 1042-1043). Tarihsel empati sürecinde geçmişin farklı bir gözle değerlendirildiğini vurgulayan Downey'in çalışmalarında tarihsel empati yerine "bakış açısı alma" kavramını kullandığı bilinmektedir. Ancak empati ya da bir başka ifadeyle "bakış açısı alma" becerisinin geliştirilmesi için izlenmesi gereken bir eğitim süreci söz konusudur.

Tarihsel empati yapılırken öncelikle günümüz durum ve koşullardan uzaklaşmak, geçmişin yaşam koşullarını açık bir şekilde özümsemek gerekmektedir. Aksi halde günümüzün koşullarında geçmişe ilişkin; geçmişin koşulları altında da günümüze ilişkin değerlendirmelerde bulunmanın tarihsel empati ile örtüşen bir nitelik olduğu söylenemez. Günlükler, gazeteler, mektuplar gibi dokümanlar derslerde kullanılarak öğrencilerin tarihsel empati yapmaları sağlanabilir. Örneğin öğrencilere kendilerini 1800'lerde yaşayan bir çocuk olarak okula gittiklerini düşünmeleri istenir. Okulda size ne öğretiliyor? Çocuklar ne hakkında konuşuyor? Onlar ne yapıyor? En çok kullandıkları kelimeler neler? gibi sorular yöneltilerek onların tarihsel empati yapmaları sağlanabilir (Reed, 1989: 305).

Öğrencilerin bir tarihsel empati çalışmasında birbiriyle ilişkili dört aşamadan geçirilmesi gerektiği belirtilmektedirler. Bunlardan birincisi; insanların eylemlerinin çözümlenmesini gerektiren tarihsel bir olayın ve bu olaya ilişkin öğrencilerin ne düşündüklerinin ve ne hissettiklerinin belirlenmesidir. İkincisi; olayla ilgili tarihsel bağlam ve kronolojinin incelenerek olaylara ve olayın geçtiği zamanın değer yargılarına ilişkin bilgi sahibi olunmasıdır. Üçüncüsü; olayla ilgili farklı tarihsel kaynak, kanıt ve yorumların analiz edilmesidir. Dördüncü aşama ise her bir tarihsel olayın kendi koşulları içinde tek ve eşsiz olduğu gerçeğinden hareketle olayın nasıl gelişip

sonuçlandığına ilişkin tarihsel bir anlatımın oluşturulmasıdır (Yeager ve Foster, 2001: 16.)

Yapılan çalışmalarda geçmişin koşullarını (sosyolojik, politik vs.) göz önünde bulundurarak hayal etme ve buna göre kişilerin olaylara bakışını anlamayı amaçlayan tarihsel empati becerisine ilişkin öğrencilerin yaşlarına, gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına göre birbirinden farklı düzeylerde oldukları anlaşılmaktadır. Lee ve Ashby'nin araştırmaları sonucu oluşturdukları bu düzeyler 5 aşamadan meydana gelmektedir (Karabağ, 2010: 119-122).

1. Düzey: “Aptal” Geçmiş

Bu düzeydeki öğrenciler, geçmişteki insanların duygu, düşünce ve davranışlarının kendi duygu, düşünce ve davranışlarına benzememesi nedeniyle onları “aptal” olarak değerlendirmektedir. Bu düzey, olayların sadece dış görünüşü ile algılandığı sebep-sonuç ilişkisinin kurulamadığı dönemin koşullarının göz ardı edildiği bir aşama olarak görülmektedir. Ashby ve Lee (1987) “aptal geçmiş” düzeyinde olan öğrencilerin geçmişteki insanların televizyonu, telefonu kullanmadıkları için kılık kıyafetlerinin ve saç kesim modellerinin modern insanın görünüşünden farklı olduğu için onları “tuhaf”, “ilkel” ve “aptal” olarak nitelendirdiklerini belirtmektedirler.

Öğrencilerin geçmişteki insanları “tuhaf” ya da “aptal” olarak algılamalarıyla, “farklı” olarak algılamaları aynı anlama gelmemektedir. Bu yüzden onlara, geçmişteki insanların farklı oldukları ama “tuhaf” ya da “anormal” olmadıkları, yaptıkları davranışların o günün şartlarında normal olduğu sık sık vurgulanmalıdır (Haydn ve diğerleri, 1997'den akt. Karabağ, 2010).

2. Düzey Klişe Genellemeler

Bu düzeydeki öğrenciler, insanların duygu, düşünce ve davranışlarının ve olayların sebeplerini genel olarak bildikleri basmakalıp ifadelerle açıklarlar. Bir tarihsel empati çalışmasında “*Çünkü dinleri böyle emretmişti, Çünkü töre, adet ve gelenekler sıkı sıkıya bağlı bir toplumdur, Çünkü insanlar birbirini öldürmemelidir*” gibi cümleler bu düzeydeki öğrencilerden sıklıkla duyulmaktadır (Karabağ, 2010: 120).

3. Düzey Günlük Empati

Bu düzeydeki öğrenciler, olayları karakterinden dilinden açıklarlar. Ancak kendisinin düşünce tarzı ile tarihsel karakterin düşünce tarzını ayırt edemez. Başka bir deyişle olayı, o kişinin ağzından ama kendi duygu ve düşünceleriyle yansıtır. Olaya günümüz değerleri ve bakış açısıyla bakarlar. Bugünü geçmişe taşırlar. Diğer bir ifadeyle “Taş Devri Sendromu” yaratırlar. Bu düzeyde olaya içerden bakış vardır, ama bu bakışı kendi değer, inanç ve düşünceleri şekillendirmektedir. Günlük empati düzeyindeki öğrenciler, olaya tarihsel dönemden bakmaya ve anlamaya çabalarlar ancak bugünün perspektifinden sıyrılamazlar (Sreb, 1989’dan akt. Karabağ, 2010).

4. Düzey Sınırlı Tarihsel Empati

Bu düzeyde sınırlı da olsa tarihsel empati becerisine ulaşılır. Geçmişteki insanları, geçmişin bakış açısıyla değerlendirirler. Ancak sadece verilen çerçeve dahilinde olayı ya da kişiyi anlar, anladıklarını daha geniş çerçeveye yerleştiremez ve ortaya konulabilecek diğer ihtimalleri öne süremezler. Diğer taraftan bu düzeyle birlikte gerçek anlamda tarihsel empati kurulmaya başlanır. Tarihsel kanıt, tarihsel empati ve hayal gücünün dengeli bir şekilde kullanıldığı gözlemlenebilir (Karabağ, 2010). Ayrıca sınırlı tarihsel empati düzeyindeki bir öğrenciden tarihsel bir karakterin kararlarına ilişkin onunla tarihsel empati kurması istendiğinde olayı, geçmişin bakış açısıyla değerlendirmekle birlikte tek bir gerekçe üzerinden yorumlarda bulunmaktadır.

5. Düzey Bağlama Uygun Tarihsel Empati

Olayların ve kişilerin geniş kapsamlı onlara, verilen çerçevenin dışında düşünüldüğü ve anlaşılmaya çalışıldığı düzeydir. Bir tarihçi gibi düşünmeye başlarlar. Kanıtları kullanarak, olaylar ve kişilerle ilgili hipotezler ortaya atar, alternatif açıklamalar ileri sürerler. Kendi dünyası ve kişiliğinden çıkarak, dönemin anlayışı çerçevesinde o kişinin duygu ve düşüncelerini yansıtabilir (Karabağ, 2010). Başka bir anlatımla bu düzeydeki öğrenciler, olayları ve kişileri tarihsel bağlamlarında ele alır ve tarihsel empati kurduğu karakterin kararı üzerinde etkili olan dönemin sosyal, politik, ekonomik vs. tüm koşullarını dikkate alır. Olayları ya da kararları birden fazla gerekçeler sunarak ve sebep-sonuç ilişkisi dahilinde içselleştirmeleri düzey bağlama uygun tarihsel empati düzeyindeki öğrencilerin nitelikleri arasında sayılabilir.

Ülkemiz eğitim sistemine ilişkin son gelişmeler, öğrencide empati becerisinin geliştirilmesinin ön plana çıktığını göstermektedir. 2005 sosyal bilgiler öğretim programıyla geleneksel bilgi aktarımı anlayışı terk edilerek, öğrencinin bireysel anlam ve değerlerini oluşturacağı, bilgiyi kendi kişisel ve sosyal deneyimleriyle yapılandıracağı bir eğitim anlayışına geçilerek “İletişim ve Empati Becerisi” sosyal bilgiler dersi öğretim programında geliştirilecek on dört beceriden biri olarak yer almıştır. Dolayısıyla sosyal bilgiler konuları açısından düşünüldüğünde tarihsel empati yapılacak birçok tarihsel olay ya da konuyla karşılaşmaktadır. Örneğin, göç konusu, padişahların faaliyetleri, farklı coğrafyalardaki insanların sosyal ve ekonomik sorunları gibi durumlar üzerinden öğrenciler tarihsel empati yapmaya yönlendirilebilirler. Jensen (2008: 63-64) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiyi kullanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, onlara çoklu bakış açısı kazandırdığı ve öğrencilerin tarihsel olayları daha gerçekçi bir gözle değerlendirmelerine katkı sağladığı gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Geçmişte yaşamış insanlara ait günlükler, gazeteler, mektuplar ve tarihsel dokümanlar, öğrencilerin tarihsel empati yaparken yararlanacakları öncelikli materyaller olarak görülmektedir. Çünkü geçmişte yaşamış insanların kaleminden çıkan yazılar ve metinler, geçmişin koşullarının zihinde canlandırılmasında öğrenciye büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Crabtree, 1989: 183). Ayrıca 2005 yılındaki yeni sosyal bilgiler öğretim programlarında, sadece ‘milli kimlik’, ‘milli kültür’ ve ‘kültürel miras’ın aktarılması gibi vatandaşlık eğitimini amaçlayan klasik kavramların yanında, tarihsel kavrama, sorgulama, araştırma, sorun analizi, yorum ve karar verme gibi tarihçilerin kullandığı üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde hedeflenen bu becerilerin kazandırılmasında tarihsel empatinin önemli bir yeri ve rolü vardır (Yılmaz ve Koca, 2012: 857).

Diğer taraftan empati konusunda iki tür yanlış öğretmen yaklaşımı söz konusudur. Bunlardan birincisi; empatinin duyuşsal yönünü öne çıkaran bir öğretmen ki öğrencilerini aklıktan kıvranan bir köylüye, bir öksüz çocuğa ya da ölmekte olan bir askere sempati duymaya (acımaya) güdüleyebilir. Bu anlamda tarihsel empati, yalnızca hissedilen olumsuzlukları hissetmeyi değil; aynı zamanda geçmişi anlamayı, onların kültürlerini ve değerlerini öğrenmeyi ve düşünmeyi gerektirir. İkinci tür yanlış yaklaşım ise, öğretmenin “açıkla, kendin oluştur” demekten çok “tarif et, tanımla” demesidir.

Böyle bir düşünme gerektirmeyen çalışma, açıklamayı ve anlamayı gerektiren problem çözme alıştırmalarının etkisini azaltır (Karabağ, 2003: 71). Bununla birlikte tarihsel empati düzeyinin belirlenmesi üzerine yapılan araştırmalarda çalışma grubunun bin katılımcıdan oluştuğu durumlarda içerik analizi yapılamayacak derecede çok sayıda veriye ulaşılacağı göz önüne alındığında bu şekildeki çalışmalarda tarihsel empati becerisini ölçmeyi amaçlayan maddelerin nicelleştirilmesi, çalışma grubundaki katılımcıların tarihsel empati düzeyinin ne olduğuna ilişkin okuyucuya bir fikir vermektedir.

2.7.8. Tarihsel Olayları Hikâyeleştirme (Anlatı) Becerisi

Tarih okuryazarlığının bu boyutu bir tarih okuryazarından beklenen üst düzey bilişsel davranışlardan biridir. Akademik tarih anlatımının aksine olayları basitleştirerek dinleyicinin anlayabileceği düzeye indirgemeyi gerektirmektedir (Shemilt, 1980).

Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, tarih gibi sözel (anlatım) niteliğe sahip bir alanda, tarihsel olguların kronolojik olarak, katı bir biçimde öğretilmeye çalışılması olmuştur. Buna bağlı olarak da tarih konularının ezberlenerek öğrenilebileceği gibi yanlış bir yargı genelleşmiştir. Bu yanlış yargı, ancak tarih okuryazarlığının bir alt boyutu olan “tarihsel olayları hikâyeleştirme becerisi” ile ortadan kaldırılabilir. Etkili bir tarih öğretiminin yolu, çocukların ilgisini geçmişe yöneltecek yöntem ve teknikleri seçmekten geçmektedir. Bu yöntemlerden birisi de hikâye anlatım yöntemidir (Şimşek, 2006: 188).

Tarihsel hikâyeler yoluyla, ilgili tarihsel zamana ait sosyal, kültürel, ekonomik yapının dinleyici tarafından kavranması, zamanın toplumsal değerlerinin daha iyi anlaşılması, tarihsel kavram ve olguların daha kolay öğrenilmesi sağlanabilir (Şimşek, 2006: 190; Keçe, 2009: 31). ABD’de öğrencilerin tarihi sevmeleri için tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihi romanların ve kısa hikâyelerin kullanılması gerektiğini vurgulayan Levstik’e (1995: 114) göre tarihsel olayları hikâyeleştirme becerisi, öğrencinin tarihsel olayı zihninde (gerçekten uzaklaşmamak şartıyla) kurgulamasını böylelikle konuyu daha kolay ifade etmesini sağlamaktadır. Bu şekildeki tarih öğretiminin dinleyiciyi sıkmadan bilgilendireceği de düşünülmektedir. Ayrıca Levstik ve Pappas (1987) tarafından yapılan araştırma sonucunda 2., 4. ve 6. sınıf düzeyindeki

öğrencilerin kendilerine özgü tarih anlatılarını oluşturabilme yetenekleri olduğu belirlenmiştir. Bu durum çok küçük öğrencilerin bile, tarihsel bilgiye açık olduklarını ve sosyal tarihin pek çok yönünü cazip bulduklarını ortaya koymakta, diğer yandan tarihsel bağlam ve sunum stilinin öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ana unsurlar olduğunu göstermektedir (akt. Safran ve Ata, 2003: 347).

Öğrencilerden tarihsel olayları hikâyeleştirmeleri ya da tarihi olaylar hakkında kendilerinin hikâyeler yazmaları, tarihin dilini bir tarihçinin tarzına uygun olarak kullanabileceklerini göstermektedir. Öğrencilerin tarihi olayları hikâyeleştirmeleri ve bu anlatılarda kendilerini ana karakter olarak görmeleri, onların tarihsel imgelem ve tarihsel düş gücünü geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Tarihsel hikâye oluşturma sürecinde düş gücünü kullanmak, öğrenciye yaratıcı düşüncesini nasıl kontrol edeceğini göstermekle mümkündür. Ayrıca tarihsel düş gücüne dayalı etkinliklerde öğrencilerin tarihsel empati yapabilmeleri de mümkün olmaktadır. Bu süreçte aşağıdaki adımların izlenmesinde yarar vardır:

- Bir başkasının kişiliğini anlamaya çalışma.
- Diğer insanların kişiliğiyle özdeşleşme.
- İnsanları etkileyen koşulları anlama.
- Başkasının özelliklerini benimseme,
- Geçmişteki insanların koşullarını göz önünde bulundurma.
- Geçmişin koşullarına göre insanların tepkilerini yorumlama.
- Geçmişteki yaşamı ayrıntılı olarak betimleme
- Coğrafi ve diğer koşulların geçmişteki insanların duygu, düşünce ve davranışlarına etkisini keşfetme (Thompson, 1983'den akt. Dilek, 2007).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında iki tür metinle karşılaşılacaktır. Bunlar; açıklayıcı (expository) ve anlatı (narratif) metinlerdir. Tarih metinleri ise daha çok anlatı türünde olan metinlere örnektir. Anlatı yapısının gücü ortadadır. Metin okuyucuya tutarlılık ve hassasiyet (considerateness) açısından yardım etmelidir (Safran ve Ata, 2003: 346). Bu açıdan öğrencide anlatı yeteneğinin gelişimi için öğrenme-öğretme sürecinde kurgusal anlatı tekniğine önem verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin olayları basitleştirerek, akıcı bir üslupla ve informal bir dile dayanmak suretiyle tarihsel olayları hikâye edebilme becerilerin gelişiminde hikâyeler

okunmasının ve okutulmasının önemli bir yeri söz konusudur. Bu önemi sebebiyle, hikâye metinleri ihmal edilmemeli ve genellikle bilgiye dayalı okuma metinleri müfredatların vazgeçilmez bir parçası olarak ele alınırken, hikâye metinleri de mutlaka programın bir amir hükmü olarak öğretim sürecinin içerisine yerleştirilmelidir. Çünkü öğrenciler, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha ilginç bulmaktadırlar. Hikâyeler; karakterler, bir olay, bir problem ya da ihtilaf, olayın sonuçlanmaya bağlayacağı doruk noktası, olaylar dizisi, bir çözüm ya da sebep ile sonuç ve zaman boyutu dikkate alınarak oluşturulur (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 127).

Wineburg (2001) öğrencide anlatı yeteneğinin gelişimi için bilişsel gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulayarak böylelikle öğrencilerin tarihsel olayları daha kolay hatırlayabildiklerini ve anlatabildiklerini belirtmektedir. Bu anlamda öğrencilere dil, zihin ve duygu gelişimine uygun hikâyeler okutulması yoluyla öğrenci, bir hikâyede bulunması gereken nitelikleri mevcut örnekler üzerinden göreceğinden kendisinin hikâye dilini geliştirmesi kolay olmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin tarihsel olayları hikâyeleştirme becerisi üzerine yapılan bir etkinlikte Yasemin isimli öğrenci aşağıdaki şekilde bir performans sergilemiştir (Dilek, 2007: 86):

Moğolların Gizli Tarihi

Ben Moğol Devleti'nde bir edebiyatçı olarak bu devletin her şeyini bilirim. Başlayalım anlatmaya; 1196 yılında Cengiz Han Karakurum'da bağımsızlığını ilan etti. Çok güçlüydü. Komutanlarının çoğu Türk'tü. İyi bir yönetici olduğu gibi iyi bir de komutandı. Moğol kavimlerini birliği altında topladığı gibi yeni planlar yapıyordu. Fetihlere başladı. Birçok devleti egemenliği altına aldığı devletleri de yıkıyordu. Fetih yapıla yapıla devletin sınırları Çin'den Harzem'e kadar geldi. Gittikçe büyüyen devlet güçlenmeye başladı. Aldığı devlet yetmiyormuş gibi şimdi de kız alıp verdiği, onlardan yararlandığı Türkleri ele geçirmek istiyordu. Gözlerini hırs bürüyen Cengiz Han sonunda Türklere saldırdı. Anadolu'ya kaçan Türkler burada yeni bir devlet kurdu. Anadolu'ya saldırıp, Türklerin yeni devletine de giren Cengiz Han, yaktı yıktı... Sonunda Türkleri de yok etmeyi başardı...

Sosyal bilgiler dersinde tarihi romanların kullanımının öğrencilerde tarihi olayları hikâyeleştirme (anlatı) becerisini geliştirmektedir. Öğrenci tarihi

romanlardakine benzer bir anlatım diline sahip olmakta böylelikle olayları, basitleştirilmiş ve akıcı bir üslup ile karşısındakine aktarabilmektedir. Sosyal bilgiler derslerinin tarihi romanlar aracılığıyla işlendiği bir çalışmada Tuğba ve Arda isimli öğrencilerin tarihsel olayları aşağıdaki şekilde hikâyeleştirdikleri görülmektedir (Keçe, 2013):

Alparslan ve Selçuklular

... Selçuklular Horasan’a geldikleri zaman Gazneliler, Selçukluları istememişler. Bu durumu Horasan valisine söylemişler. Horasan valisi Selçukluları yanına çağırmış. Selçuklular burada hayvanlarını otlatacaklarını söylemişler. Horasan valisi bunun karşılığında bize ne vereceksiniz diye sormuş. Selçuklular, dostunuzu dost düşmanınızı düşman biliriz demiş. Horasan valisi bunun yanı sıra haraç istemiş. Selçuklular haraç vermeyeceklerini söylemiş. Bunun üzerine Gazneliler Selçuklular üzerine ordu göndermişler...

Fetihler Padişahı Alparslan

Bir varmış bir yokmuş Aycan Hanım’ın bir erkek çocuğu olmuş, Çağrı Bey erkek çocuğu olunca çok sevinmiş, herkese “Benim erkek çocuğum oldu” demiş. Fakiri fukarayı yemeğe çağırın demiş. Tavuklar kızartılmış, pilavlar yapılmış... Çağrı Bey’in oğlu büyümüş, adam olmuş, hocalarından ders alıyormuş. Arkadaşlarıyla yaptığı güreşlerde de üstün gelen hep oymuş...

2.7.9. Geçmiş ve Günümüz Olaylarını İlişkilendirebilme Becerisi

Tarih okuryazarlığının bu boyutu, öncelikle bugün ile geçmiş arasında bağlantı kurabilmeyi, günümüzü geçmişin bir devamı olarak kavrayabilmeyi ifade etmektedir. Tarih eğitiminden beklenen hedeflerin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi anlamında öğrencilerin geçmiş ile bugünü iki farklı durum olarak değil, bir bütünün iki eş parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin Osmanlı döneminde Lonca Sisteminin işleyişi ile günümüzdeki sanayi ve ticaret odalarının işleyişini karşılaştırarak aralarında ilişki kurmaya çalışmaları, onların tarihsel düşünme becerilerini gelişimine katkıda

bulunmaktadır. Yine önceki medeniyetlerin atasözleri ile günümüz atasözleri karşılaştırılarak da aralarında ilişkiler kurulabilir (Taylor ve Young, 2003). Bununla birlikte geçmiş ile günümüzü ilişkilendirmeye en çok ihtiyaç duyulan alan, politikadır. Çünkü devletlerin dış politikalarında izleyecekleri stratejilerin belirlenmesinin yolu, geçmişin doğru analiz edilmesinden geçmektedir. Coğrafi olarak Doğu'da Rusya (Ortodoks) ve Batı'da Almanya (Katolik) arasında yer alan Polonya, tarih boyunca bu iki kutbun güç gösterisi yaptığı bir mücadele alanı olmuştur. Bu probleme çözüm bulma amacıyla Polonyalı iktidar sahipleri tarihsel süreçte farklı girişimlerde bulunmuşlardır ve günümüzde de Polonya'nın öncelikli politikası, doğudan ve batıdan gelecek herhangi bir tehdide karşı hazırlıklı bulunmak olarak belirlenmiştir (McNeill; 1989: 164). Benzer şekilde sıcak denizlere giden bir yol olarak görülen Marmara ve Çanakkale Boğazının bulunduğu coğrafya, tarih boyunca Dünya devletlerinin (özellikle Rusya) ilgi odağı olmuştur. Bu açıdan Osmanlı İmparatorluğu'nun öncelikli politikasının boğazlardaki egemenliğini sürdürmek olduğu görülmektedir. Günümüzde de Türkiye Cumhuriyeti'nin öncelikli politikalarından biri, boğazlar üzerindeki tam egemenliği sürdürmek koşuluyla güvenliğini tehdit edebilecek güçlere karşı kendini korumaktır.

Bilindiği üzere tarih; geçmiş, bugün ve gelecek ekseninde hareket eden üç boyutlu bir bilimdir. Bu açıdan öğrencilerin tarih konularına geçmişte olmuş, bitmiş nazarıyla bakmalarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Tarih eğitimi de öğrencileri geçmişte yaşamaya mecbur etmemeli, günümüzle ilişkilendirilmeler yapılmasına fırsat tanımalıdır. Özdemir'e (1995: 75) göre tarih konularının, yalnızca geçmişte olmuş bitmiş hadiseler nazarıyla ele alınması, öğrencileri sadece geçmişte yaşamaya mahkûm edebilir. Halbuki birey hem geçmişi hem de bugünü senkronik bir biçimde birbirine bağlamayı öğrenmeli, geçmişi günümüzle ilişkilendirebilme becerisine sahip olmalıdır. Sosyal bilgiler konularından özellikle sosyal tarih konuları günümüzle ilişkilendirildiğinde öğrencilerin, geçmişi ve günümüzü daha iyi anlaması sağlanabilir. Diğer taraftan öğrencinin geçmişle günümüzü ilişkilendirmesi, olayların tarihsel süreçteki neden-sonuçlarını açık bir şekilde kavramasında ve geçmişe yönelik tarihsel empati kurmasında da etkili olmaktadır (Taylor ve Young, 2003). Örnek olarak tarihsel süreçte meydana gelen devrim ve ihtilallerin sebepleri sorgulandığında çoğunlukla devletlerin insan hak ve özgürlüklerini göz ardı etmesi nedeniyle halk ayaklanmalarının meydana geldiği görülecektir. Günümüzde de devletlerin insan hak ve hürriyetlerine

ters düşen konularda yasa çıkarmaları karşısında söz konusu ülke vatandaşlarının eylemler, protestolar yaptıkları bilinmektedir (McNeill, 1989: 161-163). Öğrencilerin tarihsel bilinç kazanmasında, bilginin durağan olmaması ve tarihsel bilgiyi gündelik yaşamında işe koşabilmesi için geçmişin tarihsel olayları ve bugününün olaylarının ilişkilendirilmesine ihtiyaç vardır. Aksi takdirde öğrenci, tarih konularını yalnız geçmiş olarak değerlendirmekte ve bunun sonucunda da tarih derslerinden sıkılabilmektedir (Seixas, 2006: 11-22).

Öğrencilerin geçmişi günümüzle karşılaştırılmasında tarihi filmler ve tarihi romanlar en etkili araçlar olarak görülmektedir. Öğrenci, tarihi romanlardaki sosyal, kültürel, ekonomik koşulları kendi yaşamıyla karşılaştırarak geçmiş ile günümüz arasında bağ kurmaktadır. Geçmişteki bir kurumun görevini günümüzde hangi kurumun üstlendiğinin analiz edilmesi, geçmişteki ile günümüzdeki insanların boş zaman değerlendirme etkinliklerinin karşılaştırılması gibi durumlar, tarihin öğrencinin gözünde değerli ve ilgi duyulan bir ders olmasına katkı sağlayacaktır.

Woodruff'a (1983: 6) göre tarih eğitimi, öğrencilerin günümüze ilişkin deneyimlerini geçmişten öğrendiği tarihi bilgilerle ilişkilendirmelerini hedeflemektedir. Bu noktada öğrencilerden, tarihsel olayların günümüzden bağımsız olmadığının farkında olarak iki farklı zaman diliminde meydana gelen olayları sentezlemeleri beklenilmektedir. Dolayısıyla bugünün anlaşılabilmesi için tarihsel süreçte yaşanan toplumsal olayların, uluslar arası ilişkilerin, toplumsal çatışmayı tetikleyen ve toplumsal barışa katkı sağlayan unsurların incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda insanlara geçmiş ve şimdiye ilişkin bilgiler sunan tarih, geçmiş ve günümüzdeki problemlerin karşılaştırmalı analizinin yapılmasını sağlamaktadır. Örneğin büyük iklim değişiklikleri, son yıllarda etki alanı genişleyen küresel ısınma, devletlerarası savaşlar, savaşlarda kullanılan kitle imha silahları gibi problemlere yönelik geçmiş ve günümüz olaylarının karşılaştırmalı analizi yapılarak öğrencide tarihsel bakış açısı geliştirilebilir. Adı geçen problemleri çözmeye yönelik geçmişte yaşayan toplumların ve iktidar sahiplerinin girişimlerinin sonuçları değerlendirilip değişen zaman ve koşullar göz önüne alınarak çağa uygun çözüm önerileri sunulması tarih okuryazarlığının önemli bir boyutunu teşkil etmektedir (Rabb, 1989, 206-207).

Dilek'e (2007) göre öğrencilerin geçmişe ait bilgilerini, geçmiş ile günümüz arasında açık ve belirgin bir ilişki olmadıkça, günümüzü anlamak için kullanabileceklerine dair bir kanıt yoktur. Dolayısıyla, yakın geçmişteki ihtilaflı konular, eğer çok dikkatli bir şekilde planlanırsa güncel konular ile ilgili genel açıklamalar verebilir, fakat bu tür açıklamaların ilkökul ve ortaokul devresindeki öğrenciler tarafından anlaşılacağı şüphelidir. Bu anlamda tarih ve sosyal bilgiler öğretim programı konu alanının, öğrencilerin anlayabilecekleri bir içeriğe büründürülmesi ve seviyelerine uygun şekilde günümüzle ilişkilendirmeler yapılması gerekmektedir. Diğer taraftan geçmişten günümüze yaşanan değişimin algılanması ve günümüzün, tarihsel perspektifte incelenerek ilişkilendirilmesi sürecinde öğrencilere çeşitli şekillerde sorular yöneltilebilir. Örneğin; geçmişe bakarak bu değişimin yaşanmasına etki eden nedenler nedir, geçmişten bugüne bu değişimin yaşanmasının bizim hayatımıza sağladığı fayda ve zararlar nelerdir, geçmişteki insanlar günümüzden farklı yapıda bir hayat sürdükleri için en çok hangi problemlerle karşılaşmaktaydılar, günümüzdeki kurumlar ile geçmişteki kurumların işleyişi arasındaki benzerlikler nelerdir? vb. (Cooper, 2000).

2.7.10. Tarihsel Olaylara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi

Tarih, her ne kadar nesnel bir bilim olarak nitelendirilse de aslında çoğunlukla öznellik içeren bir bilimdir. Bu, tarihin öznelliği değil, tarih anlatıcılarının ya da tarih yorumcularının öznelliğidir. Dolayısıyla tarihsel bir olay, çeşitli kaynaklarda birbirinden farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Bu anlamda bir tarih okuyazarı her türlü bilgiyi görmek, okumak, değerlendirmek durumunda iken her okuduğunu, duyduğunu doğru kabul etmekten ise kaçınmalıdır. Kaynaklarda aynı tarihsel olaya ait birbirinden farklı şekillerde sunulan bilgilerin hangi noktalarda benzeştiğini ve hangi noktalarda aralarında çelişkiler olduğunu sezmek durumundadır.

Tarihsel olayların güvenilirliğini tartışmak, tarihsel düşünmenin en önemli parçasıdır. Son yıllarda geçmişe yönelik tarihsel konuların/olayların güvenilirliğine ilişkin tartışmalar hız kazanmaktadır. Bu noktada tarih okuyazarlığının önemli göstergelerinden birini teşkil eden bu boyutta, öğrencinin ulaştığı tarihsel bilgileri diğer kaynaklarla karşılaştırması ve olaylar arasındaki tutarsızlıkları fark etmesi önemli bir beceridir. Tarihin en önemli problemlerinden biri, tarihsel konuların yeniden

değerlendirilmesi ve çelişkilerin ayırt edilmesi hususlarının ülkedeki siyasetçilerin politik söylemlerine malzeme olmasıdır (Taylor ve Young, 2003). Örneğin ülkemizde demir yolları yapımında kat edilen mesafe ve gösterilen gelişim açısından farklı açıklamaların olması, bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir. Bu noktada öğretmenler, tartışmalı ve yoruma açık tarihsel konuları bilimsel temele dayalı olarak öğrencilere sunmalı, öğrencilerin çelişkileri ayırt etmelerinde yönlendirici olmalıdır (Ferro, 1984: 197). Ayrıca sosyal bilgilerin ilişkili olduğu disiplinlerden biri olan tarih konularına ilişkin farklı kaynaklara ait görüş ve değerlendirmelere yer verilmesinin öğrencinin tarihsel düşünme ve eleştirel düşünme becerisi kazanmasına katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda, tarihsel anlatı, hatırat, roman ve destan türü edebi ürünlerden yararlanılarak bu farklı kaynaklar arasındaki gerek anlatım farklılığını, gerekse içerik farklılığının karşılaştırmalı analizi yapılabilir.

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde (özellikle ders kitaplarında) mitoloji ve destanlara sıklıkla yer verilmektedir. Lise düzeyindeki öğrencilerin bu türlerde anlatılan olayların abartılı ve gerçeğe aykırı hadiseler olduğunu fark etmesine rağmen ortaokul öğrencileri adı geçen edebi türlerdeki konu içeriğinin hamaset yüklü abartılı metinler olduğunu kavramakta zorlanmaktadır. Ele alınan mitoloji ve destanlardaki olayların tamamen gerçek olmadığının öğrencilere sezdirilmesi ve böylelikle onların abartılı anlatımlar karşısında eleştirel bir tutum sergilemeleri sağlanmalıdır (Wineburg, 2001; McNeill ve diğerleri, 1989: 115).

Bradley Komisyonu'na göre öğrencilerdeki dikkat eksikliğini önlemek ve onların derse karşı motivasyonlarını arttırmak için sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularına yönelik öğrencileri şaşırtan, üzerinde şüphe duyulan, birbiriyle çelişen açıklamalara yer verilerek konu üzerinde tartışma ortamı oluşturulması sayesinde öğrencilerin konu içindeki birbiriyle çelişen ve abartılı anlatıma dayalı yorumları tespit etmeleri mümkün olacaktır (Arevalo ve diğerleri, 1989: 259). Ayrıca bu şekilde gerçekleşen etkinlik sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Wilson ve Sykes'a (1989: 269-270) göre öğrencilerin tarih ders kitaplarındaki metinleri harfi harfine ezberlemeleri tarihsel bilginin kaynağını keşfedememelerine, tarihsel kanıtların farklı şekilleri hakkında bilgi sahibi olamamalarına ve bilginin durağanlığına inanmalarına neden olabilir. Bu noktada öğrencilerin öğretmenler tarafından doğru ve etkin biçimde yönlendirilmeleri geçerli ve

güvenilir bilgiye ulaşmalarına ve yorumlayıcı, eleştirel bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Yukarıda dile getirilen hususlar dikkate alındığında öğrencinin sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerinden farklı ya da tersi yönde açıklamalarla karşılaştığında bu iki kaynak (ders kitabı ve rastladığı doküman) arasında çelişkilerin olduğunun farkına varabilmesi önem taşımaktadır ve bu beceri, tarih okuryazarlığı piramidinin üst seviyelerinde yer almaktadır. Bu anlamda sosyal bilgiler derslerinde farklı öğretim yöntem, teknik materyallerinin kullanılması yoluyla kalıcı öğrenmenin sağlanması ve böylelikle öğrencinin kendi bilgisiyle çelişen açıklamaların farkına varması sağlanabilir. Zira kalıcı öğrenmenin sağlanamaması nedeniyle öğrenciler okulda öğrendiklerini uzun süreli belleğe atamamakta, kısa süreli bellekte muhafaza edilen bilgiler de sınavların tamamlanmasıyla birlikte unutulmaya başlanmaktadır. Bu yüzden derste öğrenilenlerin tersi yönde bilgilerle karşılaşıldığında bunlar doğru kabul edilebilmektedir.

2.7.11. Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma, Dinleme ve İzleme Becerisi

Tarihsel olayları tema olarak işleyen sanat yapıtlarından haberdar olmak, geçmişe sanatçıların gözüyle bakmak, böylelikle farklı bakış açıları geliştirmek, tarih okuryazarlığının önemli bir alt boyutudur. Bu anlamda insana bağlı bulunan, insana hizmet eden, insanı anlatan, mevcudiyetini, faaliyetini, zevklerini ve oluş biçimini ifade eden her şey, tarihin yazılmasında kullanılabilir (Kütükoğlu, 1995: 18). Günümüzde drama, resim, roman, belgesel ve özellikle de filmlerin teması yaşanmış birçok tarihi olay ya da yaşanması muhtemel olarak düşünülen tarihi olaylar üzerine kurgulanmıştır. Bu alanda en çok kullanılan ve en çok kitleye hitap eden sanat dalının sinema filmleri olması nedeniyle bu alanda önemli eserler ön plana çıkmaktadır. Vella'ya (2000/2001) göre yaratıcı tarih öğretimi kapsamında filmler de bir kaynak olarak kullanılabilir ve tarih bilgisinin dolaylı yollardan edinilmesini sağlamasının yanında yönetmenin tarihi olaya ilişkin yorumunu ve toplumun kültürel anlayışına ilişkin fikir sahibi olunmasını da mümkün kılmaktadır. Bu anlayış, konusunu aynı tarihsel olaydan alan ancak farklı zamanlarda çekilen tarihi filmlerin hazırlanmasındaki bakış açısı farklılığının sosyal ve kültürel çevreden ne derece etkilendiğini göstermektedir.

Tarih öğretiminde filmlerin kullanılması düşüncesi, yeni olmamakla birlikte filmler, 1960'lı yıllardan itibaren kullanılan bir öğretim materyali konumundadır. Dünyada birçok tarih eğitimcisi, filmleri öğretimde kullanmış, bununla ilgili farklı etkinlikler öne sürmüştür. Filmler, tarihi gerçeklere göre kurgulanırsa öğrenciler, geçmişe bir seyahat yapıp, tarihi figürlerle yüz yüze kalacak, olaylara tanıklık edebileceklerdir. Böylece öğrenciler statik bir okuyucu ve tarihi olayları tekrarlayan ikincil kişiler olmaktan kurtulabileceklerdir. Bununla birlikte kimi tarihçilere göre, ele aldığı tarihsel dönem içinde hazırlanan tarihsel filmler, yazarın ve yapımcının kendi gözlemlerine ve deneyimlerine dayanarak ele alındığı için birinci elden kaynak olarak görülmektedir. Başka bir anlatımla 1970 yılında hazırlanan bir film, devrinin sosyal, kültürel, ekonomik, politik koşullarını gözler önüne serdiği için bu tarihi film, birinci elden kaynak statüsünde değerlendirilebilir (Walker, 2006; Öztaş, 2010: 297).

Filmlerin eğitim ve öğretim etkinliklerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalar özellikle İngiltere merkezli olmakla birlikte, geçen yüzyılın ilk çeyreğine kadar indiği bilinmektedir. Batı Avrupa merkezli yürütülen bu çalışmalara karşın, ülkemizde, tarih öğretiminde filmlerin kullanım düzeyi, tarih öğretmenlerinin filmleri kullanma becerileri, okulların film kullanımına yönelik donanım düzeylerinin ne olduğuna yönelik çalışmalar istenilen düzeyde değildir. Ülkemizde filmlerin tarih derslerinde kullanımı, tarih öğretmenlerinin film kullanımıyla ilgili beceri ve tutumları ve ülkemizdeki okulların film kullanımına yönelik fiziki imkânlarıyla alakalı detaylı deneysel çalışmalara rastlanılmamaktadır (Demircioğlu, 2007: 79). Okullarda tarihsel filmlerin kullanılmasına uygun fiziki ortamların sağlanmasıyla öğrencilerin tarihsel olaylar hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Ancak tarih konularının öğretiminde filmlerin kullanılmasının olumsuz yönleri de söz konusudur. Bunlar; öğrenciye hazır bilgiyi sunup hayal dünyalarının sınırlandırılması, öğrencilerin filmin kurgusal akıcılığına kapılıp öğretimsel amaçtan uzaklaşılması, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikoseksüel gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek sahnelerin yer alması gibi sıralanabilir. Bunun yanında tarihi filmlerin bir öğretim materyali olarak kullanılması sürecinde şu şekilde bir yol izlenmesi gerekmektedir: öncelikle işlenecek konu içeriğiyle ilgili bir tarihi filmin seçilerek sınıfa getirilmesi, öğrencilerle birlikte filmin konusunun ne olabileceğine ilişkin beyin fırtınası yapılması böylelikle öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi, film izleme esnasında öğrencilerin filmde geçen

olaylara ilişkin not tutmaları, belirli periyotlarla filmin durdurulup öğrencilere sorular yöneltmesi, film bittikten sonra filmde geçen konu ve karakterler hakkında tartışılması ve filmi, beğenme ya da beğenmeme gerekçelerine ilişkin genel bir değerlendirmenin yapılması şeklinde sıralanabilir.

Filmlerin dışında tarihsel olayları anlatan resimler ve tablolara da rastlanılmaktadır. Tarih eğitiminde kullanılan tabloların ve resimlerin içinde dönemleriyle ilgili bilgiler bulmak mümkündür. Her tablo ve resim, yapıldığı zamanın özelliklerini taşır. İlk duvar resimlerinden zamanımıza kadar yapılan bütün resimlerde, yapılan bütün tablolarda dönemin yapıları, insanların giyim-kuşamı, kullanılan eşyalar vb. ile ilgili bilgiler bulabilmek mümkündür. Bunların yanında yazılı sanat yapıtları da tarih eğitiminde kullanılabilir. Ayrıca bu resimlerdeki görsel unsurlar üzerinden öğrencilerin geçmişe ilişkin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan yorum ve değerlendirmelerde bulunmaları da söz konusudur.

Tarih eğitiminde kullanılan görsel unsurlar dışında roman ve hikâyelerin de tarih okuyazarı bir birey tarafından ilgiyle okunması beklenmektedir. Mershon'a (1999) göre tarihî karakterleri ve durumları ilham kaynağı olarak kullanan romanlara ve resimli kitaplara genellikle tarihî roman denir (akt. Ata, 2000: 160). Tarihsel romanın son 10 yılda ABD ve Avustralya'da popülaritesinin arttığına vurgu yapan ve artık tarihi romanların neredeyse derslerde zorunlu bir materyal haline geldiğini belirten Rodwell'a (2010: 17-18) göre tarihi roman, geçmişteki sosyal, kültürel, tarihi olayları, çelişkileri yazarın kendi dünya görüşüne, değerler sistemine göre kurgulayıp okuyucuya sunmasıdır. Böylelikle yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulması sağlanmaktadır.

Tarihsel olayları sinema, belgesel gibi görsel yapıtlardan öğrenmek istemeyen öğrenciler, tarihi romanlar aracılığıyla olayları hayal dünyalarında kurgulamakta, adeta romandaki karakterlerden biri olarak onların ne hissettiğini nasıl yaşadığını düşünerek böylelikle kendilerine göre bir tarihsel senaryo üretmektedirler (Levstik, 1995: 114-115). Tarihi romanların derste kullanılmasıyla ilgili olarak da birtakım hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin; tarihi filmlerde olduğu gibi tarihi romanlarda da okumaya geçmeden önce öğrencilerin romanın konusu üzerinde tartışmaları, süreç içinde romandaki olaylar ve karakterlere ilişkin bilgi alışverişinde bulunulması ve süreç

sonunda söz konusu tarihi olayın ne düzeyde anlaşıldığına ilişkin değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen düşünceler ışığında tarihsel olayların yalnızca yazılı belgelerden ibaret olmadığı görüşü dile getirilebilir. Bu anlamda Picasso'nun Guernicası, Goya'nın skeçleri, Kenneally ve Carey'in romanları, John Pilger'in belgeselleri ve Pete Seeger'in şarkılarında tarihi olaylar konu edilmektedir. Ayrıca Steven Spielberg'in eserlerinden biri olan Er Rayn'ı Kurtarmak (Saving Private Ryan) isimli sinema filmi İkinci Dünya Savaşı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Taylor ve Young, 2003). Bunların dışında Tuna Nehri Akmam Diyor, Çanakkale Türküsü, Karadeniz, Mehter ve Fetih Marşı gibi eserlerin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılması yoluyla da öğrencilerde tarihsel geçmişe ilişkin bir bakış açısı kazandırılması düşünülebilir. Her bir öğrencide bireysel farklılıkları gereği birbirinden farklı zekâ türlerinin gelişmiş olduğu dikkate alındığında tarihsel olayların farklı sanat dallarında (görsel/yazılı) tema olarak işlenmesi, Howard Gardner'in çoklu zekâ kuramıyla örtüşmektedir. Bu yolla kimi öğrenci tarihsel romanları okuyarak, kimi öğrenci ise tiyatro oyunları, belgeseller, filmler, çizgi filmler izleyerek tarihe olan ilgisini açığa çıkarabilmektedir.

Yukarıda ifade edilenler düşünüldüğünde öğrencilerin tarih okuryazarı birey kimliğine bürünmeleri üzerinde tarihi olayları konu edinen sanat yapıtlarına yönelik ilgi ve farkındalıklarının ortaya çıkarılması gerekmektedir.

2.7.12. Geçmişe Yönelik Ahlaki Muhakeme Yapabilme Becerisi

Ahlak eğitimi kişinin şahsiyet ve karakter eğitimidir. Ahlâk eğitiminin amacı, insanları ahlâk üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmek olmalıdır. Her insan kendi kararlarını kendi özgür düşüncesi ile verebilmelidir. Öyleyse eğitime düşen görev, insanları kör bir itaate değil, kendilerinin seçebilecekleri bir duruma getirmeye çalışmak; içinde bulunduğu durumları olduğu gibi kabul eden ve verileni olduğu gibi alan insanlar değil, verilene karşı tavır alabilen, özgürce düşünebilen kişiler yetiştirebilmektir (Akarsu, 1982'den akt. Ulusoy, 2007: 156). Bu anlamda tarihsel olayların da değerlendirilmesinde sebep-sonuç ilişkileri kurmanın yanında olaya ahlaki değer yargıları açısından da bakılması gerekmektedir. Ancak

tarihsel olayların tüm yönleriyle kesin olarak bilinmemesi geçmişe yönelik ahlaki değerlendirmelerde öznel bakış açısının hâkim olmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan tarihsel olayların ahlaki yönden değerlendirilmesinde; toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar olduğu gibi kişiden kişiye değişen farklılara da rastlamak mümkündür (Glover, 2001: 90).

Bir tarihsel olaya ilişkin öğrencilerin ahlaki muhakeme yapabilmeleri için öncelikle tarihsel düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Tarihsel düşünme; tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmiş ile güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Cooper, 2000: 147). Tarihsel düşünme, geçmiş yaşamı tüm yönleriyle hayal edebilme yeteneğinin yanında, geçmişin tarih olmadığını; tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir. Diğer taraftan tarihsel düşünme ile bilişsel gelişim arasında paralel bir ilişki söz konusudur. Bu anlamda öğrencilerin tarihsel düşünme yapabilmeleri için öncelikle bilişsel gelişimlerinin soyut işlemler basamağına ulaşmış olması gerekmektedir.

Tarihsel düşünme ve bilişsel gelişim üzerine ilk araştırma Hallam (1967) tarafından yapılmıştır. Hallam, yaşları on bir ile on altı arasında değişen 100 ortaöğretim öğrencisine uyguladığı bir testle, onların soyut işlemler evresine 16.2-16.6 yaşlarında ulaştığı sonucuna varmıştır. Öğrenciler William I hakkında bir pasaj okuduktan sonra onlara William'ın “zalim” olup olmadığı hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Mesela, soyut işlemler dönemindeki bir öğrenci, William bir zalim miydi ve neden Kuzey İngiltere'yi niye yerle bir etti? sorusunu şu şekilde yanıtlamıştır (akt. Dilek, 2007: 57).

“Neyi zalim olarak gördüğünüze bağlı. Eğer zalimliğin tanımı ne amaçla olursa olsun öldürmek, zevk almak ve takıp yıkmaksa William zalimdi. Bir başka açıdan eğer ortada bir politik gereklilik varsa, William'ın zalimliği haklı çıkarılabilir. Diğer derebeyleri (Krallar vs.) ile karşılaştırıldığında gerçekte o iyi kalpli biriydi.”

Soyut işlemler dönemine ulaşmamış bir öğrencinin ise yukarıdaki şekilde bir denge kuramadan ve gerekçe göstermeden değerlendirmeler yaptığı görülmüştür.

Tarihsel olayları ahlaki yönden değerlendirmede yapılan en önemli hatalardan biri, olayı geçmişte değil şimdi oluyormuş gibi bugünün durum ve koşullarına göre

değerlendirmektir. Unutulmamalıdır ahlaki değer yargıları, zamandan zamana farklılık göstermektedir (Wertz, 1996: 349). Örnek olarak Osmanlı İmparatorluğu'nda yeni fethedilen yerlerin Türkleştirilmesi için Anadolu'dan yerli halkın getirilip yerleştirilmesi anlamına gelen *İskân Politikası*, günümüzün değer yargılarıyla bakıldığında *insan hak ve özgürlüklerinin hiçe sayılarak kitlelerin zorla göç ettirildiği* şeklinde bir savunmayla ahlaki yönden “*kötü*” bir davranış/uygulama olarak nitelendirilebilir. Oysaki zamanın koşulları göz önüne alındığında Anadolu'da isyan ve huzursuzluk çıkaran ya da çıkarma ihtimali bulunan aşiretlerin yeni fethedilen yerlere dağıtılarak hem o bölgelerin Türkleşmesinin sağlanması hem de ülke içinde güvenliğin muhafaza edilmesi açısından söz konusu politika, “iyi” bir davranış/uygulama olarak gösterilebilir. Bununla birlikte Oldfield'a (1981: 266) göre geçmişe ilişkin ahlaki değerlendirmeler kişilere yönelik olmaktan ziyade toplum yaşamı, izlenen politikalar ve kurumlara ilişkin olmalıdır. Çünkü ahlaki değerlendirmede sadece bir kişinin hareketleri üzerinde durulursa resmin tamamı görülemez ve eksik kalan kısımlar olabilir.

Tarih, öğrencilerin kendi toplumlarını anlamasına ve bu toplumda kendi kimliklerini bulmalarına yardımcı olabilir. Fakat unutulmaması gerekir ki tarih öğretiminden ahlak eğitime katkıda bulunmayı garanti eden kesin sonuçlar çıkarılamaz (Dilek, 2007: 37). Daha önce de vurgulandığı gibi tarihsel konularda tek bir gerçeklikten söz edilemez. Dolayısıyla tarih konularının öğretime dayalı olarak öğrencilerin nesnel olarak geçmişe yönelik ahlaki değerlendirme yapabilmesini beklemek boş bir çabadan öteye gidemeyecektir. Çünkü devletlerin eğitimle ilgili genel amaçları incelendiğinde *milletine, devletine, ülkesine bağlı vatandaşlar yetiştirmek* gibi ibarelere sıklıkla rastlanılmaktadır ve tarih eğitiminin temel amacı, aslında bu noktada yoğunlaşmaktadır. Nitekim ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin tarihsel olayları nesnel şekilde değerlendirebilecek yeterlilikte olmadığı da bir gerçektir. Bu nedenle okullarda öğrencilere ahlaki muhakeme becerisi kazandırmak amacıyla örtük program çerçevesinde bir takım etkinlikler yapılmaktadır. Öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bu etkinlikler, politik sistemin veya toplumun kabul ettiği vatandaş tipini de öğrenciye aşılacaktır. Örneğin bugün Fransa'nın Afrika ülkelerinin birçoğunu sömürge olarak kullandığı hatta bu amaç için Cezayir'de soykırım yaptığı iddia edilmektedir ve hala Fransa tarafından bu olay, reddedilmektedir. Bu konu Fransa'da tarih dersinde işlense ve Fransız öğrencilerden

geçmişte yaşanan bu olaya ilişkin ahlaki muhakeme yapmaları istense program (formal ve informal) ders kitabı ve öğretmenin çabası öğrencileri Fransa'nın haklılığı konusunda bir yargıya taşıma yönünde olacaktır. Netice itibariyle böyle bir olaya ilişkin öğrencinin geçmişe yönelik ahlaki değerlendirme yapması Fransa'nın faaliyetlerinin doğru ve haklı görülmesi yönünde olacaktır. Bununla birlikte ülkedeki aydın kesim içinde mantıklı düşünebilen, olayları zamanın bağlamında ele alan insanlar arasından daha nesnel yorumda bulunarak geçmişteki Fransız idarecilerin uygulamalarını haksız görebilen kimselerin olması da söz konusudur.

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri düşünüldüğünde geçmişe yönelik ahlaki değerlendirmelerde dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Öncelikle ahlaki yorumlarda bulunmak, öğrenciye geçmişi kötüleyerek aidiyet duygusundan uzaklaştırmak olmamalıdır. Olayın tarihsel gelişimi ve önemli yönlerinin öğrencilerle birlikte tartışılıp arkasından değerlendirmeler yapılması öğrenciye bırakılmalıdır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde bugün ABD'de yaşayan Anglosakson kökenli insanların bu kıtaya geldiklerinde yerli halkla girdikleri mücadele ve bu mücadele sonunda yerlilerin merkezlerden uzaklaştırıldığı konusu, ABD tarihi kapsamında işlenilmektedir. ABD tarihindeki konulardan biri olan bu olaylarda yaşananların ahlaki olarak *iyi* ya da *kötü* bir davranış olup olmadığının öğrencilerin değerlendirilmesine bırakılması gerekmektedir. Bunun yanında hiçbir milletin (gerek fert, gerekse toplum olarak) kendi geçmişini (günün şartlarında olumsuz değerlendirmelere yol açacak bile olsa) kötülemek, yermek girişiminde bulunmadığı bir gerçektir (Crabtree, 1989: 186). Bu durum üzerinde tarihsel olayların öznel bakış açısıyla değerlendirilmesinin önemli payı olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda milleti ile sempati kuran bir nesil yetiştirmek gerekmektedir. Öğrenci, tarihsel olayları inceleyerek atalarının hatalarını da analiz edebilmelidir.

2.8. Tarih Okuryazarında Bulunması Gereken Nitelikler

Yukarıda ayrıntılarıyla açıklanan tarih okuryazarlığının alt boyutları göz önüne alındığında bir tarih okuryazarında bulunması gereken nitelikler şu şekilde açıklanabilir:

- Tarihte önemi vurgulanan olaylar ve olaylarda etkin rol oynayan tarihi şahsiyetler hakkında genel bilgi sahibidir.
- Tarihsel bir metinde geçen kavram ve terimlerin anlamlarına hâkimdir.

- Tarihsel olayları hikâye edici bir dille karşısındakine anlatabilir.
- Tarihsel bir konuyu araştırırken bilgi iletişim teknolojilerinden etkin şekilde yararlanır.
- Teması tarihsel olaylar olan film, tiyatro gibi sanat yapıtlarını izlemeye ve tarihsel romanları okumaya ilgilidir.
- Geçmişte yaşanmış tarihsel olayları günümüzdeki benzer durumlarla ilişkilendirir.
- Kronolojik olarak tarihsel olayları sıralayabilir ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilir.
- Tarihsel bir olayı araştırırken farklı kaynaklardaki birbiriyle çelişen bilgileri fark eder.
- Tarihsel konu/olay araştırmalarında bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanır.
- Tarihsel bir olayı analiz ederken zamanın koşullarını göz önünde bulundurur ve olayda geçen kişi/kişilerin bakış açısıyla (tarihsel empati) konuyu değerlendirir.
- Tarihsel konu/olayları araştırma sürecinde edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanır.

Bir tarih okuryazarının sahip olması gereken nitelikler düşünüldüğünde öğrencilerin bu becerilere ulaşmasının eğitim kademelerinde öğrencilere sunulan etkili tarih eğitimi ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Tarihin salt bir geçmiş olmadığının farkına varan öğrencinin tarihsel düşünme becerisi kapsamında tarihsel farkındalık, tarihsel duyarlılık ve tarih bilincine ulaşarak tarih okuryazarı bir kimliğe sahip olacağı düşünülmektedir.

2.9. Tarih Eğitimi ve Tarih Okuryazarlığı

Sosyal bilimlerin temeli niteliğinde olan tarih, milletlerin hafızası olma özelliğine sahiptir. Nasıl ki hafızasını kaybeden, geçmişini hatırlamayan bir insan bugününü ve geleceğini sağlıklı bir biçimde oluşturamaz ise; tarihini bilmeyen, tarihini öğrenmeyen milletler de günümüz meselelerine çözüm üretemedikleri gibi,

geleceklerini de iyi bir şekilde düzenleyemezler. Tarih, insanlara ve milletlere “devamlılık”, “süreklilik” düşünce ve duygusunu aşılır. Bu açıdan geçmiş ve bugünü yorumlayabilen, demokratik ve empatik bir bakış açısına sahip, insan haklarına saygılı, bilimsel ve mantıklı düşünebilen bireylerin yetiştirilebilmesi, tarih eğitimin sınırları içinde yer almaktadır (Turan ve Ulusoy, 2011: 148-149; Demircioğlu, 2006: 157).

Tarih eğitiminin amacı, yalnızca geçmiş olayların ve tarihlerin ezberlenerek öğretilmesinden ziyade geçmişe dair bilgilerin bugün ne kadar kullanıldığı, hangi sorunların çözümünde işe koşulduğunun belirlenmesidir. Konuyla ilgili olarak Ata (2002a) tarihin, geçmiş hakkında bilgi kalıplarını ezberlemek olmadığını belirtmekle birlikte insanlığın geçmişi araştırılıp analiz edildikten ve anlaşıldıktan sonra, orada yakalanan evrensel değerler, yeniden kullanılabilir hale getirilerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunulabiliyorsa o zaman gerçek anlamda tarih öğrenildiğini, onun zevkine varıldığını, kazanılan bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip olduğunu ifade etmektedir.

Tarih eğitimi, yalnızca geçmiş devletlerin ne kadar yaşadığı, en önemli devlet başkanlarının kim olduğu ya da yapılan antlaşmalarla sınırlı bir bilim değildir. Tarih, geleceği görme adına bir fenerdir. Bu fenerin güçlü ısıtması ise tarihsel bilgilerin geleceğin görülmesi adına etkili bir biçimde kullanılmasına bağlıdır (Keçe, 2009: 42-43). Bununla birlikte bir tarih kitabının içeriğine bakıldığında, onun siyasal bilimler kavramlarıyla dopdolu olduğu görülmektedir. Çünkü tarihçiler öncelikli olarak savaşlar, devrimler, ideolojiler ve hükümetlerin ortaya çıkışı ve yıkılışı ile ilgilenirler. Yakın tarihsel dönemler genellikle siyasi olaylar odaklı tanımlanır (mesela, I. Dünya Savaşı Dönemi, Cumhuriyet Dönemi). Tarih üzerine yazılmış kitapların birçoğunda sosyolojik, psikolojik, antropolojik veya ekonomik kavram ve teorilere yer verilmez. Tarih ders kitaplarında da bu yaklaşımın hâkim olduğu görülmekte ve tarihçilerin genelde siyasi olaylarla ilgilenmeleri, son zamanlarda onlara karşı yapılan eleştirilen artmasına neden olmaktadır (Dilek, 2007: 15). Diğer taraftan eğitim kademelerimizdeki tarih konularının içeriğinin genellikle siyasal tarihe ve tarihte etkili olmuş şahsiyetlere dayalı olması nedeniyle ekonomik, sosyal ve kültürel boyutların ikincil planda kalması, başlangıçtan beri tarih eğitimimizi sınırlandıran bir problemdir (Dinç, 2006: 265-267). En az siyasi tarih kadar sosyal tarih konularının da tarih eğitimi için vazgeçilmez bir unsur olduğu unutulmamalıdır.

Tarih, bir bütündür geçmiş zaman içinde kalan her olay, diğerleri ile aynı öneme sahiptir. Ancak Carr'ın (2011) da belirttiği gibi insanlar geçmiş olgulara kendileri bir değer biçerler ve o olgu diğerlerinden daha önemli olur, daha etraflıca tartışılmaya, incelenmeye çalışılır. Bu noktada tarih okuryazarlığı kavramı karşımıza çıkmaktadır. Tarih okuryazarlığına ilişkin yapılan çalışmalarda nispeten daha özel tarihsel olaylara odaklanılmaktadır. Bir kişi tarihsel olaya yaklaşırken bilinç düzeyi yüksek, okuduğunu anlama ve yararlanma düşüncesiyle elde ettiği bilgi ve becerileri günlük hayatına yansıtabilirse tarih okuryazarlığından söz edilebilir. Bu kavramın arka planı, Amerikalı tarihçi Gagnon'un (1989) editörlüğünü yaptığı "Historical Literacy; the Case for History in American Education" adlı eserde açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin tarih eğitiminde son derece aktif olması gerektiğinin belirtildiği esere göre tarih okuryazarlığı, ilk bakışta kişinin tarih bilincine sahip olması, tarihsel olayları sonuçları itibarıyla iyi analiz edebilmesi anlamına gelmekteydi. Başka bir anlatımla öğrenci, atalarının tarihsel süreçteki eylemlerinin bilgisine hâkim ise söz konusu öğrenci, tarih okuryazarı şeklinde tanımlanabilmekteydi. Ancak kavrama yüklenen anlamlar incelendiğinde tarih okuryazarlığının tarihsel olayları yalnızca ezberleyip anlatmak olmadığı düşüncesinden hareketle bu deyiş, son zamanlarda tarihçiler tarafından yeniden yorumlanmıştır. Bu yorumlarda, tarih okuryazarlığının tarihsel bilgiyi yalnızca sonuçları açısından öğrenmek olmadığı; aynı zamanda onu meydana getiren sebeplerin de analiz edilmesi gerektiği yer almaktadır. Ayrıca tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması ve etkili bir tarih eğitimi için tarihsel bir olayın tüm boyutlarıyla ele alınması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin okulda öğrendiği tarihsel bilgiyi günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümünde işe koşması da bir tarih okuryazarı bireyin sahip olması gereken nitelikler arasında yer almaktadır.

Tarih eğitimi açısından tarih okuryazarlığı, amaçsız bilgilere ulaşmak değildir. Bu bilgiler; politik, sosyal ve kişisel durumlar hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayarak günümüzü daha iyi anlayabilmek içindir. Okullarda verilen tarih eğitimi öğrenci için bilgi basamağında, beynin ücra bir köşesinde kalan, zamanla unutulacak olan, değersiz bilgiler olmamalı bu bilgiler yukarıda da denildiği üzere öğrenciyi politik, sosyal, kültürel açılardan geliştirmeli ve içinde bulunduğu toplumun unsurlarına uyum

sağlamayı öğretmelidir (Seixas, 2006). Tarih okuryazarlığında kişinin hangi bilgiyi bilmek, öğrenmek istediği önem taşımaktadır.

Öğrencinin ihtiyacı olan bilgiyi öğrenmesi zihnindeki problemlerin çözümünde işe yarayacaktır. Rüsen'in (2005) tarihsel bilinç matrisi de tarih okuryazarlığı ile doğrudan ilişki içindedir ve kişinin tarih bilincinin yüksek olmasıyla tarih okuryazarlığı seviyesi arasında paralel bir ilişki vardır (Lee, 2002: 37-43). Tarih okuryazarlığında gereksiz bilgilerden arındırılmış bir tarih eğitiminin ön görülmesinin yanında tarihsel bir konu/olayın tüm boyutlarıyla ele alınması gerektiği üzerinde de duran bir anlayış hâkimdir. Başka bir anlatımla üzerinde çalışılan tarihsel konu/olay ile ilgili kapsamlı bir araştırma/inceleme yapılmasını ifade etmektedir. Bu anlamda ele alınan bir tarihsel konuya ilişkin öncelikle neyi öğrenmek, bulmak istenildiğinin farkında olunmalı, konu ile ilgili kapsamlı bir araştırma yapılmalı, en önemlisi de tarihsel olayı zamanın koşullarını göz önüne alarak değerlendirmelerde bulunulmalı ve tarihsel olayları incelemede sezgisel yaklaşımlardan uzak durulmalıdır (Lee, 2011a: 140-153). Öğrencilere tarih konularını doğrudan anlatmaktan ziyade onların araştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılması önemli bir noktadır. Ayrıca tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç bağlantısının yeterince sağlam kurulması noktasında kronolojik sıralama öğrenciye hissettirilmelidir. Bunun yanında birinci elden kaynakların sınıfa getirilmesi ve öğrencilerin bunlara dokunarak incelemelerde bulunması tarih eğitimi açısından yararlı olacaktır (O'Connell ve Green: 2005: 12-13). Öğrencinin tarihle ilgili konu/olaylara yaklaşırken söz konusu tarihsel olayı kendine sunulan haliyle kabul etmeyip doğruluğunu kanıtlayabilecek girişimlerde bulunması, okuduğunu anlayarak tarihsel olayları sebep-sonuç ilişkisi içinde düşünmesi ve her olayın neden meydana geldiği ile ilgili de sorgulayıcı bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Tüm bu ifade edilenler ışığında tarih eğitiminin amacına ulaşmasında tarih okuryazarlığına ilişkin hususların göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

2.10. Sosyal Bilgiler ve Tarih Okuryazarlığı

ABD'de daha etkili bir tarih eğitimi vermek amacıyla 1987 yılında kurulan Bradley Komisyonu, sosyal bilgiler programlarında genişleyen çevre yaklaşımı gereği çocuğun önce ailesini, sonra da sırayla komşularını, şehrini, ülkesini ve dünyayı tanıdığını bu nedenle, küçük yaşlardaki çocuklara yeterli düzeyde tarih eğitimi

verilmediğini vurgulamaktadır. Bu yanlışın düzeltilmesi için sosyal bilgiler öğretim programlarının tarih merkezli vatandaşlık eğitimine odaklanması gerektiği savunulmaktadır (Gagnon, 1989: 32-33). Bu görüşü destekleyen tarih eğitimcilerinden biri olan Dunn'a (1989: 217-218) göre sosyal bilim disiplinlerinin çekirdeği olan tarihin, günümüzde yaşanan toplumsal problemlerin analiz edilmesi ve çözüm önerileri sunulmasına katkı sağlaması açısından sosyal bilgiler öğretim programlarının merkezinde olması gerekmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretim programlarında ulusal tarihin yanında dünya tarihiyle ilgili gelişmelere de senkronize biçimde yer verilmesi, öğrencilerin tarihsel olaylar arasındaki ilişkileri ve tarihsel süreçteki gelişimi “büyük resimde” görebilmelerini olanaklı kılmaktadır.

Öğrencilere tarihsel bakış açısı kazandırılması amacıyla sosyal bilgiler öğretim programlarında, siyasi olaylar ve tarihi şahsiyetler merkezli bir tarih eğitiminden ziyade toplum yaşamını yansıtan sosyal konulara odaklanan bir eğitim anlayışı benimsenmesinde fayda vardır. Böylelikle öğrenciler tarihsel geçmişi ve geçmişin sosyal, kültürel, ekonomik koşullarını inceleyerek yaşadığı toplumu anlama ve değerlendirme fırsatı yakalamaktadır (Whelan, 2006). Diğer taraftan sosyal bilgiler kapsamındaki sosyal bilim disiplinlerinin daha çok günümüzle ilişkili olmasına rağmen tarihin doğası gereği geçmişi ele alması, tarih konularının öğretiminde özel öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu anlamda tarih okuryazarlığını meydana getiren bileşenler tek tek incelendiğinde aslında tarih eğitime ilişkin özel öğretim uygulamalarının sunulduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerden biri olan “tarih”in kapsamına giren konuların öğretiminde pedagojik yöntemlerin önemi bilinmekle birlikte, etkili tarih eğitim-öğretiminin gerçekleşmesine yönelik öğrencinin bazı temel düşünme becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Tarihsel bir metnin ezberlenmesine dayanan ve derste işlenen tarihsel olaya ilişkin öğrencilerin bir yorum/değerlendirme yapmasına izin verilmeyen tarih eğitimi sürecinde öğrencilerin istenilen düzeyde tarih okuryazarı olmaları söz konusu değildir. Bu anlamda tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmeleri hususunda sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarih konularının öğretiminde tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine fırsat tanıyan öğretim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca gerek sosyal bilgilerin amaçları gerekse ünite içerikleri ve

kazanımların yapılandırılmasında tarih okuryazarlığı kavramını meydana getiren boyutların dikkate alınması gerekmektedir.

Sosyal bilgilerin amaçlarından “*Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder*” (MEB, 2005: 6) maddesi etkili tarih eğitimi gerektiren bir süreç olarak düşünülmektedir. Diğer taraftan tarih eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşılması noktasında öğrencinin ele alınan tarihsel olayı tüm boyutlarıyla değerlendirmesi ve elde ettiği bilgi ve becerileri günlük hayatında karşılaştığı problemlerin çözümünde işe koşması gerekmektedir. Örnek olarak ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “*Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı’da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir*” kazanımı incelendiğinde öğrencinin Osmanlı’daki fetih mücadelelerini anlatan tarihi roman okuması, web siteleri üzerinden farklı bilgilere ulaşması, o devirde yaşayan bir insanın bakış açısıyla tarihsel empati yapması, denizlerin ve ticaretin önemine yönelik neden-sonuç ilişkisi kurması geçmiş ile günümüzü ilişkilendirmesi gibi beceriler, sosyal bilgilerde tarih okuryazarlığının önemine işaret etmektedir. Yine 6. sınıf *İpek Yolunda Türkler* Ünitesi içindeki “*İpek Yolu’nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder*” kazanımında, tarihin diğer sosyal bilim disiplinleriyle birlikte ilişkilendirilerek ele alınması, söz konusu kazanımın hem sosyal bilgilerin disiplinler arası yapısına hem de tarih okuryazarlığı felsefesine uygun bir yapıda olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde aynı ünitenin “*Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri’ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri’nin önemini ve görevlerini kavrar*” kazanımı, tarihsel süreç içindeki değişim ve sürekliliği kavrama becerisi ekseninde geçmiş ile günümüz olayları arasında bağlantılar kurulmasını amaçlamaktadır. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi *İpek Yolunda Türkler* ünitesi *Orta Asya’dan Anadolu’ya* konusu içinde bir tarihsel empati etkinliğinin yapıldığı görülmektedir. Konu içinde Alparslan ve askerlerini temsil eden bir görsel sunularak ve görselin altında ise *Alparslan’ın yerinde siz olsaydınız askerlerinize neler söylediniz?* sorusu yöneltilmektedir. Bu soru, Alparslan’ın içinde bulunduğu durum ve koşulların göz önünde bulundurularak öğrencilerin Alparslan ile tarihsel empati kurmalarını sağlayan bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

Başta ABD olmak üzere birçok gelişmiş ülkenin sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere gelecekte etkin bir vatandaş olarak bilgiyi kullanabilme ve vatandaşlık kararlarını alabilmeleri için bazı beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu beceriler, tarih okuryazarlığının da kapsamına giren eleştirel düşünebilme, doğru bilgiye ulaşabilmek için araştırma ve çalışma, bilgiyi analitik olarak kullanmayı öğrenme ve gerektiği zaman gerektiği yerde vatandaş olarak harekete geçebilme becerisidir (Barth ve Demirtaş, 1997: 17). Dolayısıyla sosyal bilgiler açısından tarih okuryazarlığı, bu alanda var olan her türlü kaynağa ve dokümana ulaşabilme, buralardan elde ettiği bilgileri -genel ve özel anlamıyla- geçmiş anlamada, yaşadığı anı yorumlamada ve dolaylı yönden geleceği planlamada kullanabilme becerilerini gerektirmektedir.

Yukarıda belirtilenler ışığında, sosyal bilgiler dersinde tarih okuryazarlığı seviyesi üst düzey bireyler yetiştirmek için tarih okuryazarlığının alt boyutlarına ait bilgi ve becerilerin yanında aşağıda sayılan 7 temel becerinin de öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bunlar:

- Eleştirel düşünebilme becerisi,
- Tarihsel empati kurabilme ve tarihsel düşünme becerisi,
- Tarihsel bilgiyi günlük yaşamdaki problemlerin çözümünde kullanabilme becerisi,
- Okuduğunu anlama becerisi,
- Okuduğunu ve gördüğünü yorumlayabilme becerisi,
- Meraklı ve araştırmacı olma becerisi,
- Sorgulayıcı ve yaratıcı düşünebilme becerisidir.

Sosyal bilgiler programları ve ders kitapları incelendiğinde öğrencinin bir tarih okuryazarı olmasını sağlayan konu ve etkinliklere bol miktarda yer verildiği görülmektedir. 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki Anadolu Medeniyetleri, Orta Asya Türk Devletleri, Orta Asya’da yaşam ve o coğrafyanın kültürü gibi konuların işlenmesi sürecinde öğrenciler, sıklıkla tarihsel empati yapmaya ve tarihsel düşünmeye yönlendirilebilir. Bilgi iletişim teknolojileri vasıtasıyla sözü edilen konulara ilişkin internet ortamında bol miktarda bulunan kaynak ve belgelerden (arkeolojik kazılardan

ulaşılan kalıntılara ait görseller, antlaşma ya da fermanların tam metinleri) öğrencilerin yararlanması sağlanabilir. 6. sınıf *İpek yolunda Türkler* ünitesinde geçen “*Bozkırın Süvarilerinden Çağdaş Türk Ordusuna*” başlıklı içerik, öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirebilmelerine imkân tanımakta ayrıca Türk ordusundaki geçmişten günümüze gözlenen yapısal değişimlere etki eden nedenler araştırılarak olayın, neden-sonuç ilişkisi içinde analiz edilmesi olanaklı kılmaktadır.

7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Osmanlı’nın kuruluşu ve İstanbul’un Fethi gibi konulara ilişkin edebi alandaki tarihi romanlardan (*Tarık Buğra’nın Osmancık’i*, *Fazıl Tülbentçi’nin Osmanogulları*, *Afşin Gürler’in 12 Yaşında bir Sultan*, *İbrahim Refik’in Fatih Sultan Mehmet ve Büyük Fetih Hamlesi* gibi) yararlanmanın yanında animasyon (İstanbul’un Fethi) ve sinema filmleri de (Fetih 1453 gibi) ders işleme sürecinde kullanılabilir. Böylelikle öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okumaları ya da izlemeleri sağlanabilir. Yine 7. sınıf sosyal bilgiler dersi konularından “*Seyyahların Gözünden Osmanlı Kültürü*” başlıklı içerikle ilgili olarak öğrencilere adı geçen seyyahların Osmanlı kültürüne ilişkin gözlemlerini anlatan metinler verilerek bu metinlerdeki tarihsel dili anlamalarının sağlanması da öğrencilerin tarih okuryazarlığı seviyelerini yükseltecektir. Aynı şekilde 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde “*Farklı kültürler bir arada yaşar*” konusunun işlenmesi sürecinde öğrencilere Osmanlı İmparatorluğunda yaşayan insanların nasıl huzur ve güven içinde yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazdırılarak anlatı becerilerinin gelişimine katkıda bulunulabilir. Bu şekilde sosyal bilgiler konu içeriğinin ve kazanımların tarih okuryazarlığına uygun şekilde tasarlanmasında yapılandırmacı öğrenme felsefesi ışığında hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programının yadsınamaz bir etkisi söz konusudur.

Çağcıl tarih felsefesi, 2005 yılında itibaren yenilenen ilkökul ve ortaokul öğretim programlarıyla birlikte ülkemizde de kabul görmeye başlamıştır. Bu paralelde sosyal bilgiler programı kapsamında yer alan tarih üniteleri, öğrencilere tarihsel bilginin yanı sıra biri dizi beceri ve değer kazandırmayı da hedefleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla eski programdan farklı olarak tarih öğretiminin disiplin içi ve disiplin dışı amaçlarının her ikisini de yeni programda görmek mümkündür. Nitekim kanıtı sorgulamayı, tarihsel bilgi ve belgeyle girdikleri iletişimde empatiyi de içeren imgelem becerilerini eleştirel ve yaratıcı düşünme ile mantıksal düşünme süreçlerini de işe koşarak özgün çalışmalar yapmalarını öngören kazanım ve açıklamalar, öğrencilerin

tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmış disiplin içi amaçlara işaret etmektedir. Yeni sosyal bilgiler programlarının tarih konularına yönelik açıklamaları ve etkinlikleri incelendiğinde çağcıl tarih felsefesi ve pedagojik anlayışlara uygunluğu kadar güncel politikalarla ilişkisinden de söz edilebilir. Yeni sosyal bilgiler öğretim programlarının disiplinler arası niteliğine vurgu yaparak programda sosyo-kültürel tarihe de siyasi tarih kadar yer verildiği ve bu doğrultuda kadın tarihine de yer açıldığı görülmekle birlikte bu durum aynı zamanda sosyal amaçlara da işaret etmektedir (Dilek, 2007: 50).

Görüldüğü üzere 2005 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler programı, öğrencilerin birer tarih okuryazarı olmaları noktasında onların gelişimine katkı sağlayacak bir yapı teşkil etmektedir. Diğer taraftan 1998 programındaki sosyal bilgiler dersi konularının ise salt tarih ve coğrafya anlayışıyla yapılandırılması dikkate alındığında öğrencilerin 98 programıyla genel olarak bir tarih okuryazarı olmaları beklenemezdi. Çünkü tarih, yalnızca savaşlar, barışlar, antlaşmalardan ibaret değildir. Tarihi olayların ele alınmasında toplum yaşamındaki sosyo-kültürel ve ekonomik koşulların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun hem sosyal bilgilerin hem de tarih okuryazarlığının doğasına uygun bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

2.11. Farklı Eğitim Kademelerine Göre Tarih Okuryazarlığının Kapsamı

Günümüzde en kapsamlı tarih okuryazarlığı kavramsal çerçevesinin 12 alt boyut olarak Taylor ve Young'a (2003) ait olduğu ifade edilmişti. Bu anlamda farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri dikkate alındığında tüm öğrencilerden 12 boyutun tamamına yönelik istenilen düzeyde olumlu performans sergilemelerini beklemek yersiz olacağı için tarih okuryazarlığı performans göstergeleri eğitim sistemimizin (4+4+4) yapısına uygun olarak sınıflanmıştır. Bu sınıflama işlemi Taylor ve Young'un (2003) tarih okuryazarlığı yaklaşımları temel alınarak şekillendirilmiştir.

Tablo 3: *İlkokul Düzeyindeki Öğrenciler İçin Tarih Okuryazarlığı Alt Boyutları ve Performans Göstergeleri*

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Performans Göstergeleri
1) Tarihsel Olayları Hatırlama Becerisi	• Geçmişte meydana gelen tarihsel olayların isimlerine aşinadır. • Tarihsel olayın günümüzden <i>uzak geçmiş</i> ya da <i>yakın geçmişte</i> meydana geldiğini belirtir. • Türk Tarihi'ndeki önemli şahsiyetlerin isimlerine aşinadır.
2) Kronolojik Düşünme Becerisi	• Yaşamış olduğu olayları öncelik sonralık durumuna göre sıralar. • Zamanın sürekli ileri tarihe doğru devam ettiğinin farkındadır. • Olayları tarihsel olarak sıralar, ancak aralarındaki ilişkiyi net olarak ortaya koyamaz.
3) Tarihsel Araştırma Becerisi	• Araştırmalarında yazılı kaynakları kullanır. • Araştırmalarında sözlü (anne-babası, öğretmeni, çevresindeki büyükleri) kaynaklardan yararlanır.
4) Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	• Tarihsel konularla ilgili bilgiye ulaşmada internetten yararlanır. Ancak bilgilerin güvenilir olup olmadığını anlayamaz.
5) Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma, İzleme, Dinleme Becerisi	• Tarihi olayları ele alan hikâyeleri okur. • Tarihi olayların ele alındığı sinema filmlerini izler.

Kaynak: Araştırmacı tarafından geliştirildi.

Tablo 3'te ilkökul kademesindeki öğrencilerin bu eğitim kademesinden mezun olana kadar kazanmaları hedeflenen tarih okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin performans göstergeleri sunulmuştur. Söz konusu performans göstergelerinin, okul

ortamındaki tüm öğrenciler dikkate alınarak hazırlanması nedeniyle mümkün olduğunca basit düzeyde ele alınmıştır.

Tablo 4: *Ortaokul Düzeyindeki Öğrenciler için Tarih Okuryazarlığı Alt Boyutları ve Performans Göstergeleri*

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Performans Göstergeleri
1) Tarihsel Olayları Hatırlama Becerisi	• Tarihsel olayların öne çıkan, önemli görülen ayrıntılarını hatırlar. • Tarihsel olayların meydana geldiği zamanı hatırlar. • Tarihsel olayın yaşandığı coğrafyayı hatırlar. • Tarihsel olaylarda rol oynayan, öne çıkan askeri kişilikleri hatırlar. • Tarihsel olaylarda rol oynayan, öne çıkan siyasi kişilikleri hatırlar. • Tarihsel olayın meydana geldiği toplumlardaki sosyo-kültürel şartları açıklar. • Tarihsel olayın meydana geldiği toplumlardaki ekonomik şartları açıklar.
2) Kronoloji Becerisi	• Tarihsel olayları geçmişten günümüze kronolojik olarak sıralar. • Tarihsel olayları bu günden geçmişe kronolojik olarak sıralar. • Bir yüzyılın hangi yıllar arasını kapsadığını bilir. • Milattan önce milattan sonra, asır, milenyum gibi kavramların anlamlarını açıklar. Tarihsel olayların meydana geldiği zamana göre onları dönemsel (ilkçağ, ortaçağ, yeniçağ, yakınçağ, bilgi çağı) olarak tasnif eder.
	• Tarihsel olayları 5-6 kelimelik basit cümlelerle anlatır. • Tarihsel olayları masal (hikâye) tarzında anlatır. • Tarihsel olayları görülen ya da duyulan geçmiş zamanın fiil

3) Tarihsel Olayları Hikâyeleştirme Becerisi	çekimine göre anlatır. • Tarihsel olayların sunumunda mümkün olduğunca akıcı bir üslup kullanır. • Tarihsel olayın akış şemasına bağlı kalarak sunumunu gerçekleştirir. • Hayal dünyasındaki imgeleri kullanarak sunumunu zenginleştirir.
4) Tarihsel Araştırma Becerisi	• Araştırmalarında belli bir plan dâhilinde hareket eder. • Araştırmalarında yazılı kaynakları kullanır. • Araştırmalarında sözlü kaynakları (öğretmeni, ailesi, büyükleri) kullanır. • Araştırmalarında öğretmenin bilgisinden sıkça yararlanır. • Araştırmalarında görsel kaynakları kullanır. • Araştırma süreci sonunda ulaştığı kaynakların güvenilirliğini kontrol eder.
5) Tarihsel Dili Anlama Becerisi	• Tarihsel bir metindeki kavram ve terimlerin anlamlarını açıklar. • Tarihsel süreç içinde kelimelerin anlamsal değişime uğradığının fark eder. • Tarihsel metindeki bir kelimenin günümüz karşılığındaki eş anlamlısını açıklar. • Verilen bir tanımdan yola çıkarak söz konusu tanıma karşıl原因 kelimeyi açıklar. • Bir kavrama ilişkin tanımlar arasından yanlış olanı ayırt eder. • Tarihsel dil bilgisini geliştirmek için tarihi romanlardan yararlanır.
6) Neden-Sonuç ilişkisi Kurma Becerisi	• Tarihsel olayların birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunun bilincinde olur. • Bir tarihsel olayın yalnızca sonucuna bakılarak sağlıklı bir değerlendirme yapılmayacağının farkındadır.

	• Tarihsel olayı meydana getiren sebeplerin en az olayın sonucu kadar önemli olduğunu belirtir.
7) Tarihsel Empati Becerisi	• Kendisini tarihsel olayın geçtiği ortamda yaşıyor gibi düşünmeye başlar. • Tarihsel bir olayı yaşayan bir kişinin içinde bulunduğu ruh halini anlamaya çalışır. • Tarihsel bir olayda kişilerin ne düşündüklerini anlamak için onların bakış açısıyla olayları yorumlar. • Tarihsel empati kurarken geçmiş zamanın sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasi koşullarını göz önünde bulundurur. • Tarihsel olayı bugünün değer yargılarıyla değil, geçmişin değer yargılarıyla değerlendirir. • Tarihsel empati kurulacak kişinin verdiği kararların o gün için olumlu ve olumsuz yönlerini analiz eder.
8) Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	• Tarihsel konularla ilgili bilgiye ulaşmada bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanır. • Tarih konularını ele alan web sitelerdeki bilgilerin güvenilirliğinden şüphe eder. • Web sitelerinin içeriği hakkında bilgi sahibidir. • Resmi web sayfalarındaki (edu. gov. uzantılı) tarihsel bilgilerden sıklıkla yararlanır. • Ticari amaçlı web sayfalarındaki (net. com. uzantılı) tarihsel bilgilerin doğruluğunu bir başka kaynaktaki bilgilerle test eder.
9) Geçmiş ve Günümüz Olaylarını İlişkilendirebilme Becerisi	• Geçmiş tarihsel olaylar ile günümüz olayları arasındaki benzerlikleri açıklar. • Geçmiş tarihsel olaylar ile günümüz olayları arasındaki farklılıkları açıklar. • Geçmişte var olan kurum/kuruluşların görevlerini günümüzde hangi kurum/kuruluşun üstlendiğini ilişkin çıkarımlarda bulunur.

	• Günümüz olaylarının geçmişten kopuk olmadığını aksine günümüzün geçmişin bir devamı olduğunu farkındadır. • Tarihsel olayların meydana gelmesindeki etkenleri dikkate alarak günümüzdeki olayların nedenleri üzerinde durur.
10) Tarihsel Olaylar Arasındaki Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi	• Bir kaynaktan gördüğü tarihsel bilginin önceki öğrendikleriyle tutarlı olmasını dikkat eder. • Tarihsel olayın meydana geldiği coğrafyaya (mekan) ilişkin farklı kaynaklardaki çelişkileri ayırt eder. • Tarihsel olayın meydana geldiği zamana ilişkin farklı kaynaklardaki çelişkileri ayırt eder. • Tarihsel olayın meydana gelmesinde önemli rolü olan tarihi karakterlere ilişkin farklı kaynaklardaki çelişkileri ayırt eder. • Bir kaynaktan akla ve mantığa uymayan tarihsel bilgilerle karşılaştığında bir tutarsızlık olduğunu farkına varır. (5000 kişilik bir ordunun 50.000 kişilik bir orduyu yalnızca kılıç ve mızrak kullanarak yenmesi gibi.)
11) Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma, İzleme, Dinleme Becerisi	• Tarihsel olayların ele alındığı tarihi roman ve hikâyeleri okur. • Tarihsel olayların ele alındığı dizi ve sinema filmleri ile belgeselleri izler. • Tarihsel olayların ele alındığı müzik parçalarını dinler. • Tarihsel olayların ele alındığı resim, minyatür, gravür gibi görselleri analiz eder. • Tarihi olayların ele alındığı tiyatro gösterilerini izler.

Kaynak: Araştırmacı tarafından geliştirildi.

Tablo 4'te ortaokul eğitimini tamamlayan öğrencilerin tarih okuryazarlığı boyutlarına ilişkin ulaşımları öngörülen performans göstergeleri sunulmuştur. Her bir boyuta ilişkin öğrencilerin kazanımları öngörülen bilgi ve beceriler; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte performans göstergelerinin belirlenmesinde okuldaki en düşük

akademik düzeyden en yüksek akademik düzeye sahip tüm öğrenciler göz önünde bulundurularak ortalama güçlük düzeyinde kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 5: *Lise Düzeyindeki Öğrenciler için Tarih Okuryazarlığı Alt Boyutları ve Performans Göstergeleri*

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Performans Göstergeleri
1) Tarihsel Olayları Hatırlama Becerisi	• Tarihsel olayları tüm boyutlarıyla açıklar. • Tarihsel olayların meydana geldiği zamanı net bir tarih ifade ederek açıklar. • Tarihsel olayın meydana geldiği mekânı açıklar. • Tarihsel olaylarda rol oynayan, öne çıkan siyasi kişilikler hakkında bilgi verir. • Tarihsel olaylardaki öne çıkan durumları özellikle vurgular. • Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı, Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi gibi evrensel konular hakkında bilgi sahibidir. • Geçmiş toplumların sosyo-kültürel şartları analiz ederek bunlara yönelik değerlendirmelerde bulunur. • Geçmiş toplumların ekonomik şartlarını analiz ederek bunlara yönelik değerlendirmelerde bulunur.
2) Kronolojik Düşünme Becerisi	• Tarihsel olayları geçmişten günümüze kronolojik olarak sıralar. • Tarihsel olayları bu günden geçmişe kronolojik olarak sıralar. • Bir yüzyılın hangi yıllar arasını kapsadığını bilir. • Milattan önce milattan sonra, asır, milenyum gibi kavramların anlamlarını açıklar. • Tarihsel olayları meydana geldiği zamana (ilkçağ, ortaçağ, yeniçağ, yakınçağ, bilgi çağı) göre olarak tasnif eder. • Dünya tarihinde önemli bir yeri olan tarihsel olayların

	kronolojik olarak gelişimleri hakkında bilgi sahibidir. • Herhangi bir tarihsel olayın çağdaşı zaman diliminde meydana gelen olaylar arasındaki ilişkiyi analiz eder. • Kronolojik düşünme becerisinin tarihsel olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklayan bir anahtar olduğunun bilincindedir.
3) Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	• Her bir tarihsel olayın sonucunun bir başka tarihsel olayın nedeni olabileceğini göz önünde bulundurur. • Tarihsel olayların nedenlerini araştırır. • Tarihsel olayları neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirir. • Tarihsel olayların birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunun bilincinde olur.
4) Tarihsel Olayları Hikâyeleştirme Becerisi	• Tarihsel bir olayın sunumunu karşısındaki dinleyicinin anlayabileceği ölçüde basite indirger. • Tarihsel olayları basit bir dille anlatır. • Tarihsel olayları masal (hikâye) formatında anlatır. • Sunumunu tarihsel olayın akış şemasına bağlı kalarak gerçekleştirir. • Tarihsel olayları, duyulan geçmiş zamanın fiil çekimine göre anlatır. • Tarihsel olayların sunumunda formal ve akademik bir dil yerine akıcı bir üslup kullanır. • Hayal dünyasındaki imgeleri kullanarak sunumunu zenginleştirir.
5) Tarihsel Araştırma Becerisi	• Ne bildiğinin farkındadır. • Ne öğrenmek istediğinin farkında olur. • Ne öğrendiğinin farkında olur. • Yazılı ve görsel tüm kaynakları kullanır. • Araştırmaya nereden başlayacağını bilir. • Çalışmanın çatısını oluşturan bir omurgaya göre belli bir plan dâhilinde araştırmalarını gerçekleştirir.

	• Araştırmalarında sözlü (öğretmen, ailesi, çevresi) kaynakları kullanır. • Kaynakları birincil ve ikincil kaynaklar olarak ayırt edebilir. • Kaynakları görsel ve yazılı kaynaklar olarak ikiye ayırır. • Kaynakları kesin belgeler ve anonimler olarak ikiye ayırır. • Farklı kaynaklardan yararlanır. • Araştırma süreci sonunda ulaştığı kaynak ve kanıtlara ilişkin değerlendirmelerde bulunur.
6) Tarihsel Dili Anlama Becerisi	• Tarihsel bir metindeki kavram ve terimlerin anlamlarını açıklar. • Tarihsel bir metindeki cümlelerin anlamlarını açıklar • Bir kelimeye yüklenen anlamın tarihsel süreç içinde değişime uğradığının farkında olur. • Tarihsel bir metindeki bir kelimenin günümüz karşılığındaki eş anlamlısını açıklar. • Tarih bilimi ile dil biliminin yakın bir ilişkisinin olduğunu farkında olur. • Tarihsel metindeki kavramların farklı anlamlardaki kullanımlarını analiz eder. • Tarihsel metindeki kavram ve terimleri günlük yaşamında kullanır. • Günümüzde kullanılan kavramların geçişte kullanılan kavramların anlamlarını karşılayıp karşılamadıklarını ilişkin değerlendirmelerde bulunur. • Tarihsel kelimelerin anlamlarını öğrenmek amacıyla sözlükten yararlanır. • Tarihsel dil bilgisini geliştirmek için tarihi romanlardan yararlanır.
	• Ele alınacak olan tarihsel olayın bugün için artı ve eksilerini yazar. • Ele alınacak tarihsel olayın geçmiş zaman için artı ve

7) Tarihsel Empati Becerisi	eksilerini açıklar. • Tarihsel bir olayda kişilerin ne düşündüklerini anlamak için onların bakış açısıyla olayları yorumlar. • Tarihsel empati kurarken geçmiş zamanın sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasi koşullarını göz önünde bulundurur. • Tarihsel bir olaydaki herhangi bir karakterin karar verme sürecini etkileyen faktörleri dikkate alarak düşünce geliştirir. • Zamanın değer yargılarını dikkate alarak tarihsel empati kurar. • Geçmişteki insanların duygu ve davranışlarını anlar.
8) Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	• Tarihsel konularla ilgili bilgiye ulaşmada bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanır. • Web sitelerinden ulaştığı bilgilerin güvenilirliğinden şüphe eder. • Web sitelerindeki ulaştığı bilgilerin altında kaynakçasını arar. • Tarih konularına yönelik web sitelerinin url adresleri hakkında bilgi sahibidir. • Web sitelerinden ulaştığı bilgilerin diğer kaynaktaki bilgilerle tutarlı olup olmadığı araştırır. • Bilgi iletişim teknolojilerini kullanmanın araştırma becerisini geliştirdiğinin farkında olur.
9) Geçmiş ve Günümüz Olaylarını İlişkilendirebilme Becerisi	• Günümüzün, geçmiş tarihsel olayların bir devamı olduğunun bilincindedir. • Geçmiş tarihsel olaylar ile günümüz olayları arasındaki benzerlikleri açıklar. • Geçmiş tarihsel olaylar ile günümüz olayları arasındaki farklılıkları açıklar. • Bir tarihsel olayın meydana geldiği konjonktürel yapıyı inceleyerek söz konusu durumun günümüze yansımalarına

	ilişkin çıkarımlarda bulunur. • Tarihsel olayların meydana gelmesindeki etkenleri dikkate alarak günümüzdeki olayların nedenleri üzerinde durur. • Geçmişteki kurum/kuruluşların görevlerini günümüzde hangi kurum/kuruluşun yaptığına ilişkin çıkarımlarda bulunur. • Geçmiş tarihsel olaylar ile günümüzde meydana gelen tarihsel olayları neden ve sonuçları açısından analiz ederek değerlendirmelerde bulunur.
10) Tarihsel Olaylar Arasındaki Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi	• Ulaştığı farklı kaynaktaki bilgilerin birbiriyle tutarlı olmasına dikkat eder. • Aynı tarihsel olaya ilişkin farklı kaynaklardaki bilgiler arasındaki çelişkileri ayırt eder. • Tarihsel olayın meydana geldiği zamana ilişkin farklı kaynaklardaki çelişkileri ayırt eder. • Tarihsel olayın meydana geldiği coğrafyaya (mekân) ilişkin farklı kaynaklardaki çelişkileri ayırt eder. • Bir tarihsel olaydaki karakterlere ilişkin farklı kaynaklarda rastlanılan çelişkileri ayırt eder. • Kaynaklarda akla ve mantığa uymayan tarihsel bilgilerle karşılaştığında bir tutarsızlık olduğunun farkına varır.
11) Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma, İzleme, Dinleme Becerisi	• Tarihsel olayların anlatıldığı tarihi roman ve hikâyeleri okur. • Tarihsel olayların anlatıldığı dizi ve sinema filmleri ile belgeselleri izler. • Tarihsel olayların anlatıldığı müzik parçalarını dinler. • Tarihsel olayların anlatıldığı resim, minyatür, gravür gibi görselleri analiz eder. • Tarihi olayların ele alındığı tiyatro oyunlarını izler. • Tarihi olayların ele alındığı sanat yapıtlarına ilişkin değerlendirmelerde bulunur.
	• Tarihsel bir olayın değerlendirilmesinde tarihsel düşünme

12) Geçmişe Yönelik Ahlaki Değerlendirme yapabilme Becerisi	becerisi geliştirir. • Tarihsel olayları zamanın koşullarını dikkate alarak iyi-kötü, doğru-yanlış eksenli ele alır. • Tarihsel olayların analiz edilmesinde toplumdan topluma, kültürden kültüre değişen değer yargılarının olduğunun farkına varır. • Geçmiş tarihsel olayları içinde bulunulan koşulları dikkate alarak analiz eder. • Geçmiş tarihsel olayların ahlaki açıdan değerlendirilmesinde mümkün olduğunca evrensel değer yargılarına göre hareket eder. • Tarihsel olayların ahlaki yönde değerlendirilmesinde objektif bir tutum sergiler.
--	--

Kaynak: Araştırmacı tarafından geliştirildi.

Tablo 5’te liseden mezun olan öğrencilerin tarih okuryazarlığının 12 alt boyutuna ilişkin sergilemeleri öngörülen performans göstergeleri sunulmuştur. Tabloda ortaokul ve ilkokul öğrencilerine göre daha üst düzey düşünme becerilerini ifade eden kazanımlara yer verildiği görülmekle birlikte; üniversite ve lisansüstü mezunu bireylerden beklenen tarih okuryazarlığı performans göstergeleri ise daha kapsamlı ve üst düzeydir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesinde ve onlara tarihsel bakış açısı kazandırmada kullanılabilecek çeşitli teknik ve materyaller söz konusudur. Sözlü tarih çalışmaları, tarihsel dokümanların ve drama tekniğinin kullanımı, yerel tarih ve müze ziyaretleri, bilgisayarlı destekli öğretim, tarihi roman ve hikâyelerin kullanımı gibi öğretim teknikleri, öğrencilerde tarih okuryazarlığının geliştirilmesinde kullanılan araçlar olarak değerlendirilebilir (Reed, 1989: 312). Bu çalışmada da edebi ürünler arasında yer alan ve popüler tarih anlayışının bir yansıması olan tarihi romanlar, bir öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Tarihi romanların sosyal bilgiler ve tarih eğitimi ile olan ilişkisine geçmeden önce tarihi romanları da kapsayan çocuk edebiyatını ve bunun sosyal bilgiler ile olan ilişkisini irdelemek gerekmektedir.

2.12. Sosyal Bilgiler ve Çocuk Edebiyatı

Edebiyat, insanın dış dünyası ile iç dünyası arasında dil yolu ile kurduğu ilişkinin ürünü olarak ifade edilmektedir. Edebiyat ürünleri bir yandan insanın yaşadığı çevreyi, toplumu, olayları ifade ederken, öte yandan da yazarın bunlar karşısındaki kişisel izlenimlerini, hayallerini dile getirirler. İyi bir edebiyat ürünü, gerçekten izler taşır ama gerçeğin aynı olmak zorunda da değildir (Şirin, 1994: 176). Çocuk edebiyatı ise çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır. Bununla beraber çocuklara, çocukluğu veya çocuğu anlatan bir edebiyat değildir. Çünkü çocuk, yalnızca kendisi için yazılanlarla yetinmeyip, yetişkinlerin okudukları kitaplara da ilgi duyar. Çocuk edebiyatının en önemli ilkesi çocuğa göreliktir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 35). Çocuğa görelik, çocuklar için yapılan edebiyatın çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine sözcük ve kavram bilgisine, algılama düzeyine uygun bir duyarlılık anlaşılmalıdır. Hangi yaş grubu dikkate alınarak edebiyat yapılıyorsa çizgi-resimden edebiyata çocuk dünyasının yansıtılması gerekir (Şirin, 1994).

Yetişkin edebiyatındaki ürünlerin daha iç içe geçmiş olaylar silsilesinden meydana gelmesine karşın 12-14 yaş arası kitlenin okuduğu edebi ürünlerin genel adı olan çocuk edebiyatı eserleri ise daha sade, anlaşılabilir ve metinlerin görsellerle desteklendiği bir yapıdan oluşmaktadır. Diğer taraftan İngiltere’de 1700’lerin ortasında ilk defa çocuk edebiyatı ürünleri ortaya çıktığında çocukların ahlaki ve manevi değerlerinin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla daha çok didaktik (öğretici) içerikli eserler üretilmiştir. Çocuk edebiyatı alanında bilinen ilk eser John Newbery’nin (1713-1767) *Pretty Pocket Book* (Sevimli Cep Kitabı) adlı kitabıdır. Newbery, çocuk edebiyatının da edebiyat dalında bir değeri olması için kendini bu yola adanmıştı ve bu alanda birçok esere imza atmıştı. Bununla birlikte 1800’lü yıllar, çocuk edebiyatının altın çağı olarak nitelendirilmektedir. John Ruskin’in *King of the Golden River* (Altın Nehrin Kırılı), Robert Luis Stevenson’un *Tresure Island* (Hazine Adası) ve Mark Twain’in *Huckleberry Finn* (Huckleberry Finn’in Maceraları) adlı eseri bu yüzyılda en çok öne çıkan çocuk edebiyatı ürünleri konumundadır. Günümüzde ise multimedya ortamlarının da etkisiyle çocuk edebiyatı ürünleri yalnız yazılı ürün olmanın dışında internet, video vb. araçlarla farklı bir hal almıştır. Bu durum, çocuk edebiyatına yönelik

artan bir ilginin olmasına ve çocuk edebiyatı üzerine farklı türlerde (fantastik, tarihsel roman/hikâye, çağdaş realizm, şiir, halk masalları, destanlar vb.) eserlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Batıda Jack London, Mark Twain, Rudyard Kipling, Edgar Allan Poe, Hans Christian gibi isimler çocuk edebiyatı üzerine çalışmaları bulunan yazarlardır. (Murry, 1998; Hunt, 1999; Hunt, 2001). Ülkemizde ise Ömer Seyfettin, Fazıl Hüsni Dağlarca, Rıfat Ilgaz, Kemalettin Tuğcu gibi yazarlar, çocuk edebiyatı üzerine önemli eserlerin altına imza atmışlardır.

Daha çok geçmiş zamanla ilgili eserlerin yer aldığı çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların korkularıyla ve umutlarıyla yüzleşmelerini sağlayıp hayal dünyalarını genişletmektedir. Ayrıca çocuklar epik (destansı) türdeki edebi ürünlere daha çok ilgi duymaktadırlar. Örneğin İlkçağ medeniyetlerinden Uruk Kralı Gilgamesh, ortaçağ Japon asillerinden Lady Mirasaki, Fransa Kralı Napolyon, Osmanlı Hükümdarı Fatih Sultan Mehmet ve Kanun-i Sultan Süleyman gibi şahsiyetlerin hayatlarını anlatan destansı edebi ürünler, bu kapsamda değerlendirilmektedir (Reed, 1989: 306). Bununla birlikte çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuk karakterlere (ana karakter ya da yardımcı karakter) de sıklıkla yer verilmelidir. Çünkü öğrenciler, yaşıtılarının başlarından geçen olayları daha bir dikkat ve ilgiyle okumaktadırlar. Bu anlamda Patricia Beatty'nin *Charley Skedaddle* (Charley Skedaddle'in Maceraları) adlı romanı örnek gösterilebilir. Roman, 19. yüzyılda patlak veren Amerikan iç savaşının ortasında kalan 12 yaşındaki bir çocuğun başından geçenleri konu edinmiştir (Maxim, 2003: 53). Buna benzer romanlarda öğrenciler, çocuk karakterin başından geçenleri daha rahat anlayarak kendilerini onun yerine koyabilirler. Romandaki karakterin neler yaşadığını da göz önünde bulundurarak benzer durumda kendisi olsaydı nasıl davranacağını düşünür ve romandaki karakterin yaptığı davranışın doğru/yanlışlığı hakkında ahlaki muhakeme yapar. Bu anlamda çocuk edebiyatı ürünlerinin bir öğretim materyali olarak sözel içerikli derslerde (Türkçe, sosyal bilgiler gibi) yararlanılması gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler ile çocuk edebiyatı arasındaki ilişki incelendiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinden bu ders kapsamında sıklıkla yararlanılması gerekmektedir. Çünkü sosyal bilgiler, sözel içerikli bir ders niteliğindedir ve öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için bu tür materyallere ihtiyaç vardır. Bunun yanında toplumsal olgu ve olayların, kültürel değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarında tam

anlaşılamamasından dolayı öğrencilerin bu konuları etraflıca ve özümseyerek öğrenmeleri için yine çocuk edebiyatı ürünleri bir öğretim materyali olarak derslerde kullanılmalıdır (<http://education.stateuniversity.com/pages/1829/Children-s-Literature.html>).

Edebi metinler aracılığıyla çocuklar, kendilerini farklı zaman ve mekânlarda yaşamış/yaşayan insanlarla karşılaştırabilir; başka ülkelerdeki insanların yaşama şekillerini takdir eder. Bu onlarda empatik düşünme alışkanlığını geliştirir, karakter eğitime katkıda bulunur. Yine çocuk edebiyatı kapsamındaki edebi ürünler, sosyal bilgiler öğretiminin en önemli amaçlarından biri olan kültür aktarımının gerçekleşmesini kolaylaştırır. Tarih bilincine sahip olan genç kuşakların çağa uyum sağlamalarına zemin hazırlar. Böylece çağdaş eğitimin, dünü koruyarak yarını güven altına alma ülküsü gerçekleşir. Bu arada çocuk edebiyatı ürünleri, sosyal bilgilerin temel amaçlarından biri olan öğrencilerin sosyalleşmelerine de önemli katkılar sunmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 36).

6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının insanlar ve yerler öğrenme alanındaki konulardan biri olan “*Değişik Yerler, Farklı Yaşamlar*” konusu dünyanın farklı ülkelerinde insanların yaşam koşulları (ekonomik, kültürel, sosyal) ile yaşadıkları ülkenin iklimi ve yeryüzü şekillerinin birbirinden farklı olduğunun öğrenciler tarafından anlaşılması ve empati yoluyla o insanlarla duygu paylaşımı yapılmasını hedeflemektedir. Bu anlamda adı geçen konunun öğretiminde öğrenciler, birbirinden farklı kıtalar ve ülkelerdeki yaşamla ilgili çocuk edebiyatı ürünleri okuduklarında kendi yaşamları ile o insanların yaşamları arasındaki benzerlik ve farklıları görebilmekte, olayları daha geniş açıdan değerlendirebilmekte ve roman/hikâyede geçen karakterler aracılığıyla da empatik düşünme yapabilmektedirler. Ancak çocuklar için yazıldığı belirtilen her ürün bu kapsamda değerlendirilemez. Çocuk edebiyatı alanında ortaya konan bir eserin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Şirin’e (1994: 176) göre bu nitelikler şunlardır:

1. Konuları ilgi çekici olmalıdır.
2. Çocuğun rahatça anlayabileceği seviyede, ancak düzgün bir ifade ile yazılmalıdır. İyi bir çocuk kitabı çocuğa iyi bir dil modeli sunmalıdır.

3. Çocukça değil çocuk için olmalıdır. Başka bir deyişle, çocuk için yazılacak kitaplar da en az yetişkinler için olanlar kadar edebi yönden güçlü, estetik olarak güzeli çağrıştıracak şekilde yazılmalıdır.

Diğer taraftan tarihi roman ve hikâyelerin çocuk edebiyatı alanında en sık kullanılan materyaller olduğu bilinmektedir. Bu yüzden tarihi romanların ne olduğu, gelişim süreçleri, derslerde kullanım teknikleri vb. durumlara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olunmasında yarar vardır.

2.12.1. Tarihi Romanlar

Edebi türlerden biri olan tarihi romanlarla ilgili çeşitli tanımlar yapıla gelmiştir. Argunşah'a (1990) göre temelleri maziye dayanan, yani başlangıcı ve sonu geçmiş zaman içinde gerçekleşmiş olan hadiselerin, devirlerin ve bu devirlerde yaşamış kahramanların hayat hikâyelerinin edebî ölçüler içerisinde yeniden inşa edilmesine tarihi roman denilmektedir. Başka bir tanımda ise tarihî karakterleri ve durumları ilham kaynağı olarak kullanan romanlar ve resimli kitaplar genellikle tarihî roman (Mershon'1999'dan akt.Ata, 2000) olarak nitelendirilmektedir. Tarih biliminde geçmişteki gerçeğe ulaşarak geçmişe ilişkin doğru bilgi sunmak esastır. Ancak tarihi olayların kurgusal bir anlatımla ele alındığı tarihi romanlarda olaylar en ince ayrıntısına kadar gerçeğe bağlı kalmak zorunda değildir. Eğer öyle olsaydı zaten o zaman eserin adı tarihi roman değil ansiklopedi olurdu. Diğer taraftan tarih eğitiminde tarihi romanlardan yararlanılacaksa ele alınan olayın ana hatlarına, omurgasına bağlı kalınması koşulu da dikkate alınması gereken bir husustur (Hatcher, 2012: 5).

Bage'e (1999: 27) göre tarihi romanlardan tarih eğitiminde sıklıkla yararlanılmalıdır ve tarihsel bilgilerin de hikâyelerden geldiği düşünülmektedir. Ayrıca tarihçilerin ve tarihi roman yazarlarının birbirinden ayrı düşünülmemesi gerekmektedir. Onlar, aynı işi yaparlar ve bir resim inşa ederler. Tarihçi olayı ortaya çıkarır, kahramanın karakter analizini yapar; tarihi roman yazarı da bu bilgileri kurgusal bir anlatı diliyle okuyuculara (öğrencilere) sunar. Çünkü yapılan araştırmalar genel olarak öğrencilerin kitap okumaktan hoşlanmamasına rağmen tarihi romanları okumaktan keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca tarihi roman yazmanın aktüel romanlara göre zor olan tarafları vardır. Her şeyden önce tarihi roman yazarı yazdığı konulara dair,

doğru tarih bilgisine sahip olmalıdır. Scott'ın romanlarının temelinde onun tarih bilgisi yatıyordu. Mesela romanlarında Ortaçağ'a dair bilginin yeri önemliydi. Öyle olmasaydı Selahhadin Eyyubi ya da Aslan Yürekli Richard kolayca yazılamazdı. Bu açıdan bakıldığında aslında tarihi roman yazarı tarihsel bilgi ve belgeleri kurgusal bir şekilde işleyerek okuyucuların ilgisini çeken bir üslupla edebi ürün oluşturan kişidir. Tarihi roman yazarlarının bu özellikte olması eserlerinin tarihsel araştırma sürecinde kullanılabilecek ikinci tür kaynak olmasını sağlamaktadır (Özcan, 2011: 216).

Tarihi romanların çocukların anlatma ve dinleme yeteneklerini geliştirdiğini dile getiren Grainger (1997: 13-15), tarihi romanların sözel bir köprü olduğunu vurgulamakta ve tarihi romanlarda anlatılan olayları ders kitaplarındaki anlatılanlardan daha güvenilir ve daha doğru olarak değerlendirmektedir. Bu anlamda eğitimcilerin çoğuna göre tarihi romanlarda anlatılanlar, gerçek tarihi olaylar üzerine kurgulanmış anlatılardır ve güvenilir kaynaklardır. Böyle düşünen eğitimcilere göre edebi bir form uğruna gerçekler saptırılamaz ve yanlış anlatılamaz (Pace, 2001: 4).

Tarih eğitimcileri tarafından kişinin analitik düşünme becerilerini geliştiren etkili araçlardan biri olarak görülen tarihi romanlar, okuyucu tarafından coğrafya, iklim ve tarih, değişim ve süreklilik, neden ve sonuç arasındaki ilişkinin fark edilmesini sağlamanın yanında daha önemli olanın daha önemsiz olandan ayırt edilmesinde de önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte nerede, ne zaman nasıl ve niçin sorularının cevabı daha açık şekilde cevaplanabilmektedir (Ribar, 1989: 291). Öğretmenin, eski ve yeni araç-gereçlere (savaşlarda kullanılan aletler, insanların giydiği kıyafetler, barınmak amacıyla kullanılan konut tipleri, gazeteler gibi) ilişkin görselleri sınıfa getirmesi öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılayıp bunun nedenlerini yorumlama becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Akbaba ve diğerleri, 2013). Bununla birlikte tarih öğretiminin merkezinde tarihi romanların olduğunu belirten Harnett'e göre (2002: 26) tarihi romanlardaki karakterlerin tarihte etkili olmuş, önemli şahsiyetlerden seçilmesi, çocuklar için ilgi çekici bir özelliktir ve bu durum, tarihçilerin bakış açısını yansıtmaktadır. Akademik tarih çalışmaları incelendiğinde önceliğin tarihsel olayların meydana gelmesinde önemli rol oynamış şahsiyetlere verilmesi, tarihi roman yazarlarının da bu şekilde bir yol izlemesinde etkili olmuştur.

Tarihi olayların ders kitaplarında akademik bir dille anlatılması, öğrencilerin tarihten uzaklaşmasına neden olmaktadır. Temel gerçeklikten ayrılmayarak olayların kurgusal bir dille anlatıldığı tarihi romanları okumanın ise öğrencilerin zevk alarak gerçekleştirdikleri bir etkinlik olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu açıdan çocuğun dil gelişim düzeyine uygun kavram ve terimlerin akıcı bir üslupla sunulması sayesinde öğrenci okuduğunu daha kolay anlayarak içselleştirebilecektir. Bunun sonucunda geçmiş ve günümüz olaylarını daha kolay ilişkilendirebilmekte, geçmişin olaylarını ve değerlerini eleştirel bir gözle analiz edebilmektedir (Crawford ve Zygouris-Coe, 2008; Reynolds, 2008; Rodwell, 2010). Diğer taraftan dilin değişen bir olgu olduğundan hareket eden birçok tarihçi, genç nesil tarafından tarihsel dilin anlaşılmasının zorluğunu kabul etmektedir. Bu açıdan tarih derslerinde tarihi romanların kullanılmasının, öğrencilerin tarihsel dili anlamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Curtis, 1994).

Tarihsel olayları konu edinen tarihi romanların içeriği, konuların karmaşıklığı, olayların detaylı olarak sunumu vs. durumlar, okuyucu kitlesinin yaşına, bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine göre değişmektedir. Tarihi romanlar, farklı yaş gruplarından okuyuculara hitap eden bir yapıya bürünmüştür. Örneğin tarihi romanların çizgili ve resimli anlatısı, basitleştirici olduğu kadar çocuksu özellikler de taşımaktadır. Bu açıdan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere okutulan tarihi romanların görsel unsurlar içermesi onların kitaba olan ilgisini arttırmada ve romandan sıkılmalarını önlemede önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü resimli anlatım, anlatıyı kolaylaştıran, basitleştiren bir tarza sahiptir. Mesela bir askeri birliğe giden yolun kroki ve haritasının gösterilmesi, anlatılan bir savaşın görsellerle desteklenmesi, romanda anlatılan bir kılıç oyununun, çarşı-pazarın görsellerle tasvir edilmesi öğrencilerin ilgisini çekecek bir yapı teşkil etmektedir (Özcan, 2011: 231). Bunun yanında tarihi romanlardaki olaylar akışının kronolojik oluşa bağlı kalarak ele alınması, kurgunun gerçeğe olan ilişkisini daha rahat görülebilmesi açısından okuyucuya yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgiler dersindeki tematik yaklaşımın öğrencinin kronoloji becerisine olan olumsuz etkisi (Harnett, 2002) göz önüne alındığında akış şemasına bağlı kalarak meydana getirilmiş tarihi romanlar aracılığıyla öğrencilerin kronoloji becerilerinin geliştirilmesi beklenilmektedir (Woodruff, 1983).

Tarihçiler tarafından politik ve askeri tarih konuları, sürekli ön planda tutulmasına rağmen sosyal tarih konuları daha önemsiz olarak görülmüştür. Ancak

okuyucuların tarihi olayları anlamasında ve analiz etmesinde askeri ve politik tarihten ziyade sosyal tarih konularına (geçmişte meydana gelen kıtlıklar, insanların çalışma koşulları, aile hayatları gibi) odaklanması gerekmektedir. Bu anlamda popüler tarih dokümanları kapsamında değerlendirilen tarihi romanlar, okuyuculara sosyal tarih hakkında önemli bilgiler sunan ve okuyucuların olaylara ilişkin analiz-sentez yapmalarını sağlayan araçlar olarak değerlendirilmektedir. Örneğin *The Rise of American Civilization* (Amerikan Uygarlığının Yükselişi) adlı eser, sosyal tarih konuları üzerinden Amerikan toplumunun tarihsel süreç içinde gelişimini ele alan bir popüler tarih eseri olarak görülmektedir (Bender, 1989: 199). Türkiye’de de Turgut Özakman tarafından yazılan *Şu Çılgın Türkler* isimli tarihi romanın, İstiklal Savaşımız sürecinde yaşananların anlatıldığı, en az siyasi tarih kadar sosyal tarih konularının (halkın gündelik yaşamına ilişkin ekonomik ve sosyolojik durumlar) da ele alındığı, güvenilir kaynaklara sahip bir eser konumundadır. Diğer taraftan bazı tarihçilerce kadın hakları ve demokratik hakların gelişimi, toplumların kültürel gelişimleri, toplumlardaki azınlık gruplarının sorunları, dinsel tarih gibi konular üzerinde çalışmaları bulunan kimseler “sosyal tarihçiler” olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte “sosyal tarihçilerin” sosyal tarih konularını ele alan tarihi romanlarının kamuoyu tarafından ilgiyle okunmasına rağmen örgün eğitim kademelerinde sosyal ve kültürel tarih konularına yeterince yer verilmediği görülmektedir (Nash, 1989: 239). Hatcher, (2012: 6) son birkaç yılda tarihi romanlara ilginin artmasını, sosyal medyada, görsel ve yazılı basında tarihi romanların sıklıkla yer almasına bağlamaktadır. Ayrıca tarihi olayları ele alan filmlerin de tarihi romanlara olan eğilimin artmasında önemli bir rolü olduğunu belirterek *Elizabeth*, *Sylvia*, *The Other Boleyn Girl* gibi filmlerin insanları tarihi romanları okumaya teşvik ettiğini öne sürmektedir. Ülkemizde Fetih 1453 filmi ve Muhteşem Yüzyıl dizisinin kamuoyu tarafından büyük bir ilgiyle izlenmesi üzerine de söz konusu olayları konu edinen çok sayıda tarihi roman üretilmiş ve bu romanlar, azımsayacak sayıda bir okuyucu kitlesine sahip olmuştur. Bununla birlikte tarihi romanların sayıca artmış olması nedeniyle kaliteli eserin kalitesiz eserden ayırt edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde tarihi roman aracılığıyla tarihsel bilgi edinmek isteyen birey, gerçek olmayan kurgusal tarih eserlerinden doğru zannettiği yanlış/hatalı bilgiler öğrenebilir.

Geçmiş zamana ait ekonomik, politik, sosyo-kültürel koşulları da kurgulayarak okuyucuya sunan tarihi romanlar, eserde geçen karakterlerin yaşadıklarını göz önünde bulundurup onlarla daha sağlıklı empati kurulmasını sağlamaktadır (Ribar, 1989: 291). Örneğin veba salgınının - ki dünyanın görüp göreceği en büyük felaketlerden biridir- konu alan *Black Death* romanını okuyanlar kendilerini 14. yüzyılda bulacaklar ve insanların yaşadığı kasabaları, köyleri ziyaretleri esnasında çekilen acıları, yaşanan zorlukları anlayabileceklerdir. Böylelikle tarihi roman okuyucusu aynı zamanda geçmişe yönelik tarihi empati de yapmış olacaktır (Hatcher, 2012: 10). Ayrıca tarihi romandaki tasvir edilen betimlemeler sayesinde öğrenciler, geçmişte yaşayan insanların totemleri, kıyafetleri, yemekleri, kültürleri, kullandıkları araç ve gereçlerin özellikleri, nelerden hoşlanıp nelerden nefret ettikleri, boş zamanlarında hangi aktiviteleri yaptıkları gibi konularda bilgi sahibi olabilmektedirler (Nilsen ve Donelson, 2001; Ribar, 1989).

Tarihi romanların öğretimsel açıdan bazı sınırlılıkları da vardır. Tarihsel romanlarda bazen çok sayıda tarihsel bilgi ve yorum hatasına rastlanmaktadır. Bu durum romancının tarih formasyonunun zayıf olmasından ve titiz bir çalışma yürütmemesinden kaynaklanabilir. Bazen de romancılar, kendi tahayyüllerini çok geniş ve serbest bir biçimde kurguladıkları tarihsel anlatıya yansıtma eğilimindedirler. Bu durum, edebi açıdan belki bir sorun oluşturmazsa da tarih öğretimi açısından bazı sorunlar doğurabilir (Öztürk, 2011: 280). Diğer taraftan Campbell (2008) da tarihi romanlarda geçmişten ziyade günümüze ilişkin bulguların olduğundan söz etmekte ve tarihi romanlarla geçmişin anlaşıldığı fikrine karşı çıkmaktadır. Tarihi romanları yazarların günümüzde yaşadığını, onların değer yargılarının, hayata bakışlarının bugünü yansıttığını ve geçmişteki karakterlerin duygu ve düşünce dünyasını anlayarak geçmiş olayları yorumlayabilmelerinin zor olduğunu belirterek karşı çıkma gerekçelerini sıralamıştır. Bender (1989: 202) ise bu görüşe karşı çıkarak tarihi romanları okumanın okuyuculara geçmişten günümüze toplumsal yaşam, değerler sistemi, insanların yaşama amacı ve dünyaya bakışlarına ilişkin meydana gelen değişimler üzerine bilgiler sunarak onların tarihsel düşünme, olayları yorumlama, analiz ve sentez becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedirler.

Reynolds (2008: 20)'a göre tarih okuryazarlığının alt boyutlarından birçoğu (8) tarihsel kurgu ile ilgilidir ve tarihi romanlar aracılığıyla kazandırılması mümkündür.

Bu alt boyutlar;

- Geçmişin olayları: Tarihteki olayların önemli olduğunun farkına varma ve birincil kaynakları kullanma.
- Tarihin dili: Geçmiş tarihsel dili anlama ve kullanma.
- Tarihsel empati: Geçmişteki insanların içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak onların duygularını anlama.
- Bilgi iletişim teknolojileri: Tarih araştırmalarında bilgi iletişim teknolojilerinden en üst düzeyde yararlanma.
- Neden-sonuç ve kronoloji: Olayları neden-sonuçlarıyla ele alma ve olaylar arasındaki kronolojik sıralamaya önem verme.
- Anlatımsal ifade: Tarihsel olayları ele alan sinema, tiyatro, roman, skeç, belgesel tarzındaki sanat yapıtlarını takip etme.
- Tutarsızlıkların farkına varılması: Önceki öğrendiği bilgilerle çelişen bilgileri ayırt etme ve akıl, mantık ilkelerine uymayan tarihsel açıklamaları reddetme.
- Geçmiş ve günümüzü ilişkilendirme: Günümüzün, geçmişin bir devamı olduğunun farkına vararak geçmiş ve şimdi olaylar arasında bağ kurma.

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde tarihi romanlardan yararlanılarak tarihsel olaylara ilişkin öğrencilerin daha detaylı bilgiler edinecekleri beklenilmektedir. Jackson ve Jackson (1989: 34) sosyal bilgiler dersinde geçen tarihi yerlerin ve olayların meydana geldiği zamanın öğrenciler tarafından öğrenilmesinin zorluğuna dikkat çekerek tarihi romanların ve hikâyelerin bir öğretim materyali olarak derste kullanılması sayesinde bu engelin aşılabacağı tavsiyesinde bulunmaktadır. Bu anlamda tarih eğitimcilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarihi romanlardan yararlanılmasına ilişkin farklı düşünceleri söz konusudur.

ABD’de beşinci sınıf öğretmeni olan Lindquist, sosyal bilgiler dersinde tarihi romanları kullanma gerekçelerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Tarihsel olayları tarihi romanlardan öğrenmek onları heyecanlandırıyor.
- Tarihi roman öğrencilere daha detaylı açıklamalar sunar, ders kitabının akademik dilindeki sıkıcılığın kurtarır.
- Öğrencilerin olaylara ilişkin çoklu bakış açısı kazanmalarını sağlar.

- Bir problemin karmaşıklığı üzerine düşünme de öğrencilere yardımcı olur (Lindquist, 2002: 48).

Yine Lindquist'e (2002) göre sosyal bilgiler dersinde kullanılan tarihi romanlar, geçmişteki eylemlerin, değerlerin, tarihsel karakterlerin davranışlarının öğrenciler tarafından öğrenilmesinde bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemine vurgu yapan Lindquist, öğrencilerin tarihi romanları okuyarak olayların “niçin”i üzerine düşündüklerini ve sorgulama becerilerinin geliştiğini belirtmektedir.

Bir tarih öğretmeni olan Sliwka, tarihi romanları kullanarak işlediği derslerde öğrencinin derse olan ilgisinin arttığını gözlemlediğini ve tarihi romanlar aracılığıyla yapılan derslerde öğrencinin ders kitaplarına nispeten daha derin anlamlar çıkardığını, daha yeterli okuma ve yazma becerileri gösterdiğini dile getirmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının sunumunda tarihi romanlardan daha başarılı bir araç olmadığını da çalışmasında ifade etmektedir (Sliwka, 2008: 61). Öğrencilere tarihi romanlar vasıtasıyla geçmiş ve günümüzü daha kolay ilişkilendirebildiğinin altını çizen Sliwka, bu yolla öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin de geliştiğinden bahsetmekte ve öğrencilerin geçmişi keşfetmeye yönelik motivasyonlarının arttığına vurgu yapmaktadır.

Rabb'a (1989: 205) göre eğitim-öğretim sürecinde tarihi romanlardan ve popüler tarih dokümanlarından etkin bir şekilde yararlanmak ve olayları analiz edebilmek için romanın okunmasından hemen sonra aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilmelidir?

- Toplumlar tarihsel süreçte nasıl ve niçin bir değişim içindedirler?
- Toplumların birbirleriyle rekabetlerinde onların başarılı ya da başarısız olmalarındaki etkenler nelerdir?
- Toplum içindeki bazı gruplar neden başkaları üzerinde otorite kurmak amacı taşırlar?
- Toplumlarda hangi noktalarda ve neden sosyal ve politik konularda çelişkiler ortaya çıkar ve bunlar nasıl çözülür?
- Ekonomik başarıların sebepleri ve sonuçları nelerdir?
- Neden bir toplumda farklı farklı kültürler görülmektedir ve bu kültürel yapılar neden bir değişim içindedir?

- Toplumlardaki dini inanışların, politik, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerle ilişkisi nasıl açıklanabilir?
- Toplumsal yapılarda meydana gelen değişimlerde bireyin rolü ne derece önemlidir?
- Tarihi roman yazarlarının geçmişin olaylarını anlatmada kullandıkları en etkili argümanlar nelerdir?
- Genel olarak tarihten çıkarılabilecek dersler var mı?

Yukarıda ifade edilen görüşler değerlendirildiğinde 1800'lerden beri tarihi romanlar üzerine ürünlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca tarihi romanların pek çok tarih eğitimcisi tarafından kabul gördüğü ve öğrencilerin tarihe karşı ilgi ve farkındalıklarını arttıran bir öğretim materyali olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kamuoyu tarafından azımsanmayacak sayıda bir okuyucu kitlesine sahip olan tarihi romanlarda en az siyasi tarih kadar sosyal tarih konularına da yer verildiği söylenebilir. Tarihi romanların ülkemizde ve dünyada nasıl bir gelişim gösterdiği ve hangi ülkelerde hangi yazarlar tarafından ve ne tür konular üzerine bu alanda eserlere imza atıldığı merak konusudur. Bu anlamda tarihi romanların gelişim süreci aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

2.12.2. Tarihi Romanların Gelişim Süreci

Modern tarihi romanın miladı 19. yüzyılın başlarında Walter Scott'ın romanlarıyla başlatılır. Ortaçağın uzak tarihi onun kalemıyla roman estetiği içerisinde yeniden canlandırılmıştı. Bu canlandırma roman gerçekliğiyle ile tarihsel gerçeklik arasındaki uyumsuzlukları da resmetmekteydi. Dolayısıyla bu durum, tarihi roman yazarının geçmişin koşullarını doğru yansıtmayı yansıtamadığı sorusunu gündeme getirmektedir (Özcan, 2011: 215). Eserlerinde, ortaçağdan kapitalist düzenin gelişimine kadar İskoçya, İngiltere ve Avrupa'daki feodal toplum yapısının canlı bir portresini çizmiştir. 1820'de Sir Walter Scott, *Ivanhoe* adlı romanını yazdı. Benzer şekilde İskoç-İngiliz yazar Robert Lois Stevenson (1850-1894) da *Hazine Adası* (1883) adındaki romantik serüven romanıyla ünlenmiştir (Hoffman, 1999'den akt, Ata, 2000).

İngiltere'de Charles Dickens'in (1812-1870) yazdığı Fransız Devrimi'ni konu alan *İki Şehrin Hikâyesi* ve William M. Thackeray'nin (1811-1863) 18. yüzyıl

İngiltere'sine dair kaleme aldığı *Henry Esmond* adlı tarihi romanlarla bu türün gelişimi devam etmiştir. Almanya'da bu türe örnek olarak Goethe'nin (1749-1829), yazdığı, bir kahramanın yaşamın anlatan *Wilhelm Meister* de yine tarihi roman statüsünde değerlendirilen bir eser konumundadır. Rusya'da da tarih ve roman ilişkisini Alexandre Puşkin (1799-1837) başlatmıştır. Bu anlamda *Yüzbaşının Kızı* isimli esere imza atması, Rusya'da tarihi romanın başlangıcı sayılmaktadır. Nicola Gogol'un bir Kazak ailesinin mücadelelerin yazdığı *Taras Bulba'sı* (1935) ise yine tarihsel romanın dünya çapında ün yapmış örnekleri arasında gösterilmektedir (Öztürk, 2002: 31).

Ülkemizde tarihi roman alanında ortaya çıkan ilk eser, 1871 yılında Ahmed Mithad tarafından yazılan *Yeniçeriler* adlı roman olmuştur (Özcan, 2011: 215). Yine Battal Gazi'nin hikâyeleri, Malkoçoğlu ve halkın anlayabileceği şekilde yazılmış anonim *Tevârih-i Âli Osman*'lar bulunmakla birlikte, Tanzimat döneminde bir yandan yerli tarihi roman yazma çabalarına, bir yandan da çeviri faaliyetlerine rastlanılmaktadır. Türkiye'de ilk çağdaş anlamda tarihî romanı yazarlardan biri Namık Kemal'dir. Namık Kemal'in *Cezmi'si* tahkiyeli tarih eserlere bir örnektir (Ata, 2000). Diğer taraftan geçmişten günümüze gelen süreçte tarihi romanlar alanında üretilen eserlerin sayısı ve okuyucu kitlesi sürekli gelişim göstermiştir. Türkiye'de Tarık Buğra, Kemal Tahir, Mustafa Neceati Sepetçioğlu, Yavuz Bahadıroğlu, Zehra Ayduz son dönemde en çok eseri okunan tarihi roman yazarları arasında yer almaktadır.

Görüldüğü üzere 18. yüzyılda ilk örnekleri verilen tarihi romanlar üzerine değişik ülkelerden yazarlar eserler yazmaya başlamıştır. Bu açıdan tarihi romanların hızla yayılan bir edebi ürün olmasında yaş aralığı fark etmeksizin okuyucu kitlesinin genişliği ve yazarlara sağladığı maddi kazanç önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca tarihi romanların eğitim ortamında ders kitabına yardımcı bir öğretim materyali olarak kullanılması da tarihi romanlara olan ilgiyi arttıran bir etkidir.

2.12.3. Tarihi Roman Türleri

Tarihi romanların, türleri hakkında birçok görüş vardır. Bu kısımda türler hakkındaki bazı görüşler ele alınmıştır. Genel olarak bakıldığında bu görüşler, yazıldığı döneme ve ele aldığı kurgusuna göre incelenmiştir. Tarihi romanlar üç gruba ayrılır:

1. Yazarla anlattığı dönemin durumuna göre tarihi romanlar:

- a) Yazarın şahidi olduğu dönemi anlattığı tarihi romanlar,
- b) Yazarın şahidi olmadığı ancak kaynaklar vasıtasıyla edindiği bilgi birikiminin mahsulü olan tarihi romanlar.

2. Konularına göre tarihi romanlar:

- a) Yalnızca belli bir dönemi konu alan tarihi romanlar,
- b) Farklı tarihi devirlerdeki olayları birbirleriyle mukayeseli olarak işleyen tarihi romanlar.

3. Konunun islenişine, kurgusuna göre tarihi romanlar:

- a) Tarihi konuyu edebi esere dönüştürürken estetik ölçülerin dikkate alındığı tarihi romanlar,
- b) Popüler tarihi romanlar (Öztürk, 2002: 43).

Hoffman’a göre (1995), iki tür tarihî kurgu vardır. Birincisinde ortam, tarihseldir, fakat hikâyede tarihî olay veya kişi yoktur. Karen Cushman’nın *Catherine Called Birdy* adlı kitabı buna örnektir. İkinci türde ise ortam ve karakterler olgulara dayanmaktadır. Patricia Gauch’nın *Thunder at Gettysburg* adlı kitabı buna örnektir (akt. Ata, 2000).

2.12.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılacak olan Tarihî Romanların Belirlenmesi

Büyüklerinin deneyimlerini ve değerlerini sunarak onların geçmişe seyahate çıkmalarını sağlayan tarihi romanların sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması için bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Tarihî romanları seçme kriterlerinin ortam, stil, tema, karakter açılarından ele alınması gerektiğini belirten Ata (2000) bu kriterleri aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Ortam:

- 1. Zaman ve mekâna yerleştirilmeli. Her açıdan ortam otantik olmalıdır.
- 2. Ortam, ayrıntıyla tasvir edilmeli, hikâye ile birlikte işlenmelidir.

Stil:

1. Giriş kısmı entrikaya işaret etmeli
2. Figüratif bir dil kullanılmalı.
3. Günlük ve gazeteler kullanılmalı.
4. Macera unsurlarını içermeli.

Tema:

1. Cesaretin fiziksel güçten daha önemli olduğu
2. İnsanların her türlü engeli aşabileceği
3. Nefretin bir düşman olduğu
4. Yurt sevgisi
5. Cahilliğin ve önyargının yıkıcı olduğu
6. Fiziksel eksikliklerin insanı insanlığından edemeyeceği.
7. Herkesin kahraman olabileceği

Karakter Seçme:

1. Karakterler gerçekçi olarak resmedilmelidir.
2. Hareket, düşünce ve görüşleri yaşadıkları dönem için doğru olmalı.
3. Bilindiği gibi, çocuklar, tarih ders kitaplarında nadiren görünmektedir, tercih ederken, kahramanın da çocuk olduğu kurgular seçilebilir.

Bunların yanı sıra aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir;

1. Tarihî kayıtlarla çatışmayan iyi anlatılmış bir hikâye olmalıdır.
2. Hikâyeye, tarihî olgular sanatlilikle kaynaştırılmalıdır.
3. Resimlemesi doğru bilgi sunmalıdır.
4. Azınlıklara ilişkin kalıp yargılar ve mitlerden sakınılmalıdır.
5. İnanılır olmalıdır.

Maxim (2003: 54) ise sosyal bilgiler dersinde kullanılacak olan bir tarih romanının sosyal problemlerle ve insani durumlarla ilgili olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre sosyal bilgiler dersinde kullanılacak olan bir tarihi romanın aşağıdaki nitelikleri taşıması gerekmektedir:

1. Roman, ilgi çekici bir kurguyla yapılandırılmalıdır.

2. Roman, doğru ve gerçek olaylara dayanmalıdır. Konular tarihsel süreç içinde verilmeli okuyan kişi okudukça tarihte seyahat eder gibi olmalıdır.
3. Roman konusu geçen zamanın şartlarını ve değerlerini yansıtmalıdır. Romanın konusu bugünün değer yargılarına göre anlatılamaz.
4. Romanda otantik bir dil olmalıdır. Konuşulan kelimeler, okuyucuda o zamanın insanlarıyla konuşuyormuş gibi bir tat vermeli.
5. Romanda anlatılanlar bugünün problemlerine çözüm önerisi getirebilecek bir yapıda olmalıdır. Tarihsel bağlamda kadınların ve azınlıkların şartlarını ele almak bu duruma örnek olarak verilebilir.

Yukarıda sayılan nitelikler düşünüldüğünde sosyal bilgiler dersinde kullanılacak olan bir tarihi romanın seçiminde ne kadar hassas davranılması gerektiği daha iyi anlaşılacaktır. Bunlara ek olarak sosyal bilgiler dersinde kullanılması planlanan bir tarih roman, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ile dil gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Seçilen romanın öğretim programı içeriği uyumlu olması ise ayrıca önem taşımaktadır. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde *İlk Müslüman Türk Devletleri* konusunun öğretimi sürecinde çocuklara ilkçağ medeniyetlerine ilişkin tarihi romanlar okutulmasının öğrencilerin tarihsel bilgilerine ve tarihsel düşüncelerine ne derece katkı sağlayacağı tartışılır. Bununla birlikte tarihi romanların sınıf içi kullanım teknikleri farklılaşabilmektedir. İlgili alanyazın taraması sonucunda temelde üç tür sınıf tarihi roman kullanım tekniğinin olduğu belirlenmiştir. Aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanan sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleri şunlardır: tarihi romanı bireysel okuma tekniği, tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniği ve tarihi romanı grupla okuma tekniği. Tarihi roman tekniklerinin sunumundan önce öğretim tekniklerinin ne olduğu ve nasıl sınıflandırıldığı konusunda bilgi sahibi olunması gerekmektedir.

2.13. Öğretim Teknikleri

Kelime anlamı itibariyle teknik, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol anlamında kullanılmaktadır. Eğitimde kullanılan anlamıyla teknik ise, herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol demektir. Ayrıca çoğu zaman teknik ve yöntem kavramları, aynı

anlama gelebilecek şekilde kullanılmaktadır. Bununla birlikte, "teknik" sözcüğünün eğitim alanında "yöntem" sözcüğüne göre daha dar kapsamlı bir anlamı içerdiğini de belirtmek gerekir. Öğretmen, öğretim sırasında bir yöntemi kullanırken, o yöntemin içinde yer alabilen birkaç teknikten (birkaç beceri, işlem ya da yoldan) yararlanabilmektedir (Sözer, 2012: 80). Dolayısıyla, öğretim yöntemi denildiğinde, daha çok, öğrencilerin özellikleri, ders araç-gereçleri ile tüm öğrenme durumu göz önünde tutularak saptanan ve izlenen mantıklı yol anlaşılmakta iken öğretim tekniği denildiğinde ise, yine daha çok, öğretmenin ders verirken benimsediği ve izlediği yol anlaşılmaktadır.

Eğitim ortamlarında yalnızca bir yöntem ya da tekniğin kullanılması söz konusu değildir. Derse, konu içeriğine, kazanıma göre değişkenlik gösteren öğrenme-öğretme sürecine bağlı olarak kullanılan teknikler de farklılaşmaktadır. Sözer (2012: 8) eğitimde kullanılan teknikleri aşağıdaki şekilde sınıflanmıştır:

- **Öğretmen Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler:** Öğretmen ağırlıklı yöntem ve teknikler; düz anlatım, soru-yanıt, gösteri gibi öğretmen ağırlıklı olan ve genellikle tek yönlü iletişime yer veren; geçmişte çok kullanılmış, günümüzde de çok kullanılan geleneksel yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Soru-yanıt dışında, öğrenciler daha çok edilgendir. Bu türdeki tekniklerden biri olan düz anlatım, büyük sınıflar için daha uygundur.

- **Etkileşim Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler:** Etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikler; açık oturum, sunulu tartışma, savlı tartışma, toplu çalışma gibi küme tartışması türleri, küme tasarımları vb. gibi etkileşime önem ve öncelik veren öğretim yöntem ve tekniklerdir. Öğrenci katılımlıdır, çok kalabalık olmayan kümelerde çok olumlu sonuçlar verir. Demokratik yaklaşımlara yer vermesi; hem bilişsel, hem de duyuşsal yönleri olması; sınıf içinde iletişime olanak sağlaması; özellikle küme tasarımlarında, sonuçta bir ürünün ortaya çıkması bakımından son derece yararlıdır.

- **Bireysel Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler:** Bireysel ağırlıklı yöntem ve teknikler; bilgisayar destekli öğretim, modüllerle öğretim, programlı öğretim, bireysel tasarımlar gibi öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarda yararlanılan öğretim yöntemleri ya da teknikleridir. Öğretmenler, genelde birer rehberdir.

Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme konusunda çaba göstermeleri öğrenmenin önemli ölçüde kalıcı olmasında büyük bir etkidir.

• **Yaşantılara Dayalı Yöntem ve Teknikler:** Yaşantılara dayalı yöntem ve teknikler kümesi içinde, deneylik (laboratuar) yöntemi, rol yapma, drama ve oyunlar yer alır. Öğrenme ile ilgili etkinliklere doğrudan öğrencinin kendisi de katıldığı ve çoğu zaman yaparak-yaşayarak, sinama-yanılmalarla öğrenme etkinliğinin içinde bulunduğu için öğrenmeler kalıcı olur ve öğrenilenler kolay kolay unutulmaz.

Tekniklerin eğitim ortamlarında kullanılması öğretim sürecinin başarıyla gerçekleşmesinde ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması noktasında öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmaktadır. Kaynak kitaplarda, ders kitaplarında bulunamayan bilgiyi sınıfa getirmekte, konu alanını zenginleştirip derinleştirmekte, belirli beceri gerektiren yaşantıları kazandırmakta, yeniliklere yönelik araştırma ve düşünme biçimini benimsetmekte, yaratıcı düşünmeyi özendirmekte kullanılan teknikler ayrı ayrı kendilerine özgü özelliklere sahiptirler (Bilen, 2006: 87).

2.13.1. Grupla Tarihi Roman Okuma Tekniği (Collaborative Historical Novel Reading)

Tarihi romanların sınıf içi kullanım tekniklerinden ilki grupla tarihi roman tekniğidir. Bu teknik, grupla ya da diğer bir ifadeyle işbirlikli öğrenme kuramına göre tarihi roman okuma şeklinde de tarif edilebilir. Bu teknikle tarihi roman okumak için öncelikle grupla öğrenme yaklaşımının özellikleri, avantaj ve dezavantajları, öğrenme ilkeleri vs. ayrıntılı olarak incelenmelidir.

Öğrenci merkezli öğretim tekniklerden biri olan grupla öğretim, sınıfın gruplara ayrılmasını ve grupların verilen bir konu üzerinde çalışmalarını gerektirir. Öğrenciler, bilgiye ulaşmak, sorun çözmek ve karar vermek için iş birliği içinde çalışırlar (MEB, 2004). İşbirliğine dayanan grup etkinliklerinde grup üyelerinin kaç öğrenciden oluşması noktasında kesin bir sayı olmamakla birlikte 4-6 öğrenci bu etkinlik için en ideal sayı olarak gösterilmektedir (Maxim, 2003: 251).

Öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu

öğrenme yaklaşımına işbirliğine dayalı öğrenme de denilmektedir (Açıkgöz, 1992; Christison, 1990). Ayrıca grupla öğrenme yaklaşımı deneysel modele dayanan, öğrenci merkezli ve içsel güdülemeyi esas alan bir yaklaşım olup, öğrencilerin oluşturduğu küçük gruplar içinde etkileşim yoluyla öğrenmenin sağlandığı bir tür öğrenme tekniğidir. Grupla öğrenme tekniğinde öğrencilerin yeterlilikleri, zeka düzeyleri, akademik başarıları vs. birbirinden farklıdır. Bu açıdan bir öğrenci diğer öğrencinin öğrenmesinden sorumludur. Diğer bir ifadeyle bireysel öğrenmenin yanında, bir grup değerlendirmesi de söz konusudur. (Yel ve diğerleri, 2011). Ayrıca öğrenciler, grupla yapılan etkinliklerde birbirlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerden faydalanmakta, bir amaca ulaşmak için işbirliği içinde çalışmaktadırlar. Bu süreçte öğrenci, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmakta, sorumluluk bilinci geliştirmekte, grup üyelerinin başarılarını takdir, hatalarını hoşgörü ile karşılamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, bu süreçte edinmiş olduğu bilgi ve beceri ve değerlerden okul dışındaki sosyal hayatlarında da faydalanmaktadır.

Yukarıda grupla (işbirlikli) öğrenme kuramı, temel ilkeleriyle açıklanmıştır. Tarihi romanların bu yaklaşımla okutulmasında ise dikkat edilmesi gereken bir takım unsurlar söz konusudur. Bu anlamda bir okuma tekniği olan grupla tarihi roman tekniği üç temel etkinlik sürecini gerekli kılmaktadır (Hatcher, 2012; Sliwka, 2008; Bage, 2002; Pace, 2001). Bunlar;

Roman Okuma Öncesinde Yapılan Etkinlikler

- Öncelikle öğrenciler 4-6 kişilik gruplara ayrılır.
- Demokratik yollarla her grupta bir grup başkanı, başkan yardımcısı ve grup sözcüsü seçilir.
- Her bir gruba bir blok not defterleri dağıtılır (ders etkinliklerinde kullanılması için)
- Derste kullanılacak olan tarihi roman sınıfa gösterilerek öğrenciler romana ilişkin düşüncelerini (kitapta ne anlatılıyor, nasıl bir şey bekliyorsunuz, hoşunuza gideceğini düşünüyor musunuz gibi) dile getirmelerine fırsat tanınır.
- Romanın konusunun ne olduğunun sınıfla paylaşılmasından sonra KWL ilkesine uygun olarak beyin fırtınası yapılır. Romanın konusu hakkında

ne biliyorlar (K), romanın konusuna ilişkin ne bilmeyi istiyorlar (W) gibi sorulara cevaplar aranır.

- Her bir gruba (grup başkanının sorumluluğunda) bir blok not defterleri verilir.

Roman Okuma Sürecinde Yapılan Etkinlikler

- Romanda geçen olaylar, karakterler, ve zaman hakkında not tutulur.
- Romanda adı geçen karakterler gerçek mi yoksa kurgu mu? Sorusuna cevap aranır ve gruplar arası tartışma yapılır
- Romana geçen sayısal veriler (olayın geçtiği yıl, savaşta bulunan asker sayısı, kaç kişinin öldüğü gibi durumlara ilişkin sayısal veriler) gerçekte olanla tutarlılık gösteriyor mu? Sorusuna ilişkin sınıf içinde değerlendirmeler yapılır.
- Romanda adı geçen karakterlerin listesi çıkartılır ve bu karakterler, iyi ve kötü olarak iki şekilde sınıflandırılarak özellikleri belirlenir.
- Olaylar dizisi belirli bir plan üzerine odaklanmakta mı? değerlendirilir.
- Roman tarihteki sosyal durumları ortaya çıkarıyor mu? tartışılır.
- Yazarın oluşturduğu sosyal durumlar hakkında ne düşündüklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerine yer verilir.
- Romanda anlatılan sosyo-kültürel durumlar, çağdaş yaşamla ilgili midir ve ne derece ilişkilendirilebilir? Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri tartışılır.
- Romanda anlatılanların tek bir bakış açısıyla mı yoksa çoklu bakış açısıyla mı ele alındığına ilişkin öğrenci görüşlerine dayanan etkinliklere yer verilir.
- Romanda geçen tarihi kavramlardan beşi tahtaya yazılır ve öğrencilerin bu kelimelerin anlamlarını kendi grup üyeleriyle tartışmaları için onlara 5 dakika verilir.

- Romanda anlatılan olayların yaşandığı dönemin siyasi, sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları düşünülerek tarihsel empati yapma etkinliği yapılır. (Drama yöntemi kullanılarak grup üyelerinin süreç içinde aktif rol oynaması sağlanır).
- Öğrenciler, kendilerini geçmişte yaşıyor gibi düşünürler ve romandaki bir olayla ilgili gazete haberi hazırlarlar.
- Öğrencilerde ahlaki muhakeme yeteneğini geliştirmek amacıyla tarihi romanda anlatılan olayları, o dönemde yaşayan insanların değer yargıları ve dönemin koşullarına göre değerlendirmeye dönük sınıf içi tartışma etkinliği yapılır.

Roman Okuma Sonunda Yapılan Etkinlikler

- Romandaki anlatılanlardan yola çıkarak geçmişte yaşananlarla ilgili doğru bir şekilde bilgilendiğinizi düşünüyor musunuz?
- Bu okunulan kitaplar, neden bir tarihsel roman olarak kabul edilir? Açıklayınız.
- Sizce bu roman, tarihsel anlatı olarak iyi mi yoksa kötü mü kurgulanmış bir roman özelliği taşımaktadır? Açıklayınız.
- Öğrencilerden okudukları tarihi romanda anlatılan olaylara ilişkin grup üyelerince hazırlanmış bir rapor alınır.
- Sınıf içinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin grup olarak düşüncelerini yazdıkları blok not defterleri toplanır.

Uygulama süreçleri yukarıda anlatılan tarihi romanı grupla okuma etkinliğinin avantajları ve dezavantajları aşağıda açıklanmaktadır:

Grupla Öğretiminin Avantajları

- Öğrencilerde “biz” duygusunu geliştirerek grup olarak başarı hedeflenir.
- Grupla öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerine diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olması.

- Grupla öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkilerinin olması.
- Grupla öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlaması
- Grupla öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam sağlar.
- Özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmemesi bakımından ekonomiktir.
- Öğrencilerin birbirinin düşünce ve davranışlarına saygı göstermelerini sağlar, hoşgörü ortamını geliştirir (Açıkgöz, 1996).

Grupla öğrenmenin yukarıda belirtilen olumlu özelliklerine ek olarak bireysel tartışmayı geliştirmede oldukça etkili olup kısa sürede bir konuyu ya da problemi tartışmak bu teknikle kolaylaşmaktadır.

Grupla Öğretimin Dezavantajları

- **Hazıra Konma Durumu:** Genellikle gruba verilen sorumluluk bir ya da birkaç kişi tarafından üstlenilir. Başka bir anlatımla grup üyeleri üzerlerine düşen sorumluluğu almayarak ortaya çıkan ürüne katkı sağlamaz. Ortaya çıkan ürüne katkısı olmadığı ya da çok az katkısı olduğu halde grup başarısına ortak olan öğrenciler hazıra konmuş olurlar. Bu durumda öğrenci hak etmediği bir not almış olur ve bu süreç sonunda herhangi bir kazanıma ulaşamaz.

- **Sömürülme Durumu:** Hazıra konma durumuna bağlı olarak, gruptaki bazı üyelerin hazıra konacağını fark eden üye bunu önlemek için çabalarını azaltmaktadır. Bu yaşananlar, sömürülme durumu olarak adlandırılmaktadır. Başarılı öğrenciler, başarısızların kendilerinden faydalanacaklarını, kendilerinin “enayi” durumuna düşecekleri endişesiyle sorumluluk almaktan çekinirler. Dolayısıyla bu durum grup başarısını ve ortaya çıkan ürünün kalitesini olumsuz etkilemektedir.

- **Zengin daha da Zenginleşmesi:** Akademik başarı düzeyleri gruptaki diğer öğrencilere nispeten daha yüksek olan öğrenciler liderlik vb. rolleri alarak

yapılan işten daha fazla yarar sağlaması durumudur. Böylece durumu iyi olan daha iyi öğrenirken, akademik durumu zayıf olan öğrencinin durumu daha kötüye gider.

- **Bireysel Farklılıklar:** Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu göstermiştir. Bazı öğrenciler bireysel çalışmalarda daha iyi performans sergilerken bazı öğrenciler işbirliği içinde yapılan grupla çalışmalarda daha iyi performans sergilemektedir. Bu açıdan işbirliğine açık olmayan öğrenciler, grupla yapılan etkinlikler sürecinde başarılı olamamaktadır (Açıkgöz, 1992).

Görüldüğü üzere grupla öğretimin avantajları olduğu kadar dezavantajları da mevcuttur. Bu açıdan söz konusu tekniğin uygulanmasında yararları ve sınırlılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir birlikte bu sınırlılıkların en aza indirilmesi önem arz etmektedir.

2.13.2. Bireysel Tarihi Roman Okuma Tekniği (Singular Historical Novel Reading)

Bireysel tarihi roman okuma tekniği, bireysel öğrenmeyi ön plana çıkararak her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini amaçlanmaktadır. Öğrenciler, kendi hızlarına ve yaratıcılıklarına göre romandan daha fazla bilgiler edinebilirler. Bu tekniği baz alan öğretim sürecinde derste kullanılan tek materyal, tarihi romandır. Sosyal bilgiler ders kitabı yerine tarihi romanların kullanıldığı bu teknikte, öğrenciler tarihi romanda anlatılan olaylara, olayın geçtiği zamana ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerine odaklanırlar. Bireysel roman okumanın temel dayanağı, öğrencilerin okuma etkinliğinden sonra birbirleriyle etkileşime girerek soru-cevap şeklinde tartışma ortamının olmasıdır. Öğrenciler tartışma ve soru-cevap etkinlikleriyle gözden kaçırdıkları noktaların farkına varırlar. Ayrıca bu süreçte arkadaşları tarafından romandaki hangi olaya daha çok vurgu yapıldığını farkına varmaktadır. Diğer tekniklerde de geçerli olmakla birlikte bireysel roman okuma tekniğiyle yapılan öğretim sürecinde kullanılan romanın görsel öğelerle desteklenmesi gerekmektedir. Okuyucu kitlesinin yaş grubu da düşünüldüğünde romanların sayfa sayıları 150-200 sayfadan fazla ve yazı puntosu 12'den az olmamalıdır. Roman okuma sürecinde başka bir etkinlik

vs. uygulanmaması öğrencilerin süreçten sıkılmalarına neden olabileceği için bu tekniğin dikkatle uygulanması gerekmektedir (Pace, 2001; Johst, 1993; Woodruff, 1983).

Öğrencilerin bireysel olarak tarihi roman okumalarına dayanan bu teknik, roman okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası olmak üzere üç temel etkinlik sürecinden oluşmaktadır. Bunlar;

Roman Okuma Öncesinde Yapılan Etkinlikler

- Önceden bir tartışma yapılır. Romanda ne anlatılıyor, nasıl bir şey bekliyorsunuz, hoşunuza gideceğini düşünüyor musunuz? gibi sorular öğrencilere yöneltilerek beyin fırtınası yapılır.
- KWL kuralına göre öğrenciler romanda anlatılan konuya ilişkin ne bildikleri (K), ne bilmeyi istedikleri (W) sorgulanarak öğrencilerin romandan beklentileri saptanır.
- Öğrencilere ders etkinliklerinde kullanacakları blok not defterleri dağıtılır.

Roman Okuma Sürecinde Yapılan Etkinlikler

- Öğrenciler tarihi roman okuma sürecinde, romanda anlatılan olaylar, karakterler, sebep-sonuç ilişkileri, olayların yaşandığı zaman dilimi hakkında notlar alırlar.
- Romanda anlatılan kişi ya da toplumların amacı neydi?
- Onlar ne yerlerdi?
- Nasıl giyinirlerdi?
- Ne taşırlardı?
- Boş zamanlarında nasıl zaman geçirirlerdi?
- Neye inanırlardı (dini inançları neydi)? gibi konulara ilişkin de notlar tutulur.

- Anlamları bilinmeyen kelimelerin anlamları sözlükten araştırılır ve listelenir.
- Romanda anlatılan olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik öğrencilerin düşünceleri alınır.
- Bu romanda öğrencilere mantıksız gelen olaylara ilişkin sınıfta tartışma yapılır.
- Romanda yaşayan insanların içinde bulundukları siyasi, sosyo-kültürel ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurularak tarihsel empati yapılır.
- Romanda anlatılan tarihi olayların ya da kurumların günümüzdeki benzerleriyle ilişkisine yönelik tartışma yapılır.

Roman Okuma Sonunda Yapılan Etkinlikler

- KWL kuralına göre öğrenciler, roman okuma sonunda ne öğrendiler (L)? Bu konuya ilişkin öğrencilerin değerlendirmeleri alınır.
- Romanda anlatılan konunun genel bir özeti yazılır.
- Tarihsel kavramların anlamlarının yazılı olduğu listeler tekrar gözden geçirilir.
- Sınıf içinde öğrencilerin yaptığı etkinliklerde kullanılan çalışma defterleri toplanır ve değerlendirilir (Pace, 2001; Bage, 1999).

Uygulama süreçleri yukarıda anlatılan tarihi romanı bireysel okuma etkinliğinin avantajları ve dezavantajları aşağıda açıklanmaktadır:

Bireysel Öğretimin Avantajları

- Anında dönüt düzeltme sağlar.
- Zaman yönünden ekonomiklik sağlar.
- Tekrar olanağı verir.
- Her öğrenci, kendi öğrenme hızına göre hareket eder.

- Kademeli yaklaştırma yoluyla öğrenmeyi sağlar. Öğrenmede en etkili yaklaşımın pekiştireç olduğunu varsayar.
- Okulda ve okul dışında uygulanabilir.
- Öğretimi, öğrencilerin kişisel yeteneklerine göre yürütme denemesine öncülük eder.
- Bireysel çalışmaya esas olan kendi kendine öğrenme (oto didaktik) araç ve gereçleri hazırlamaya öncülük eder (Binbaşioğlu, 1983: 81-82).

Bireysel Öğretimin Dezavantajları

- Her disiplinin (konu) alınının öğretiminde etkili değildir.
- Sınıfta bireysel etkileşimi (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) sınırlar.
- Bilgi ve kavrama düzeyi hedef alanlarını kazandırmada kullanılır. Daha üst düzey hedef alanlarını kazandırmaz.
- Öğrenci pasifleşir ve öğrenciyi ezberciliğe iter.
- Öğretimi sıkıcılığa götürür, öğrencilerin öğrenme ilgilerini zayıflatır.

Yukarıda görüldüğü üzere zaman açısından ekonomik yönü bulunan tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin, sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda uygulanması gerekmektedir. Çünkü bu teknikte öğrencinin, süreçte çoğunlukla pasif olması ve tek yönlü öğrenme sürecine dayanan bir teknik olması nedeniyle sınıfta uygulanmasına pek sıcak bakılmamaktadır. Sınıf mevcudunun kalabalık ve fiziki imkânların yetersiz olduğu durumlarda kullanımı öngörülebilir.

2.13.3. Bilgisayar Destekli Tarihi Roman Okuma Tekniği (Computer Assisted Historical Novel Reading)

Bu teknik, sosyal bilgiler dersinde tarihi romanların kullanılmasını öngörmekle birlikte çağımızın vazgeçilmez teknolojik aletlerinden biri olan bilgisayarın da yardımını gerekli kılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfta bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniğini kullanmaları sürecinde birtakım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir birlikte bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Öğretimin (BDÖ) olumlu ve

olumsuz özelliklerine ilişkin genel bilgi sahibi olmaları da beklenilmektedir. Bu anlamda konunun kavramsal çerçevesinin belirlenmesi amacıyla öncelikle BDÖ hakkında genel bilgiler verilmesi uygun görünmektedir.

Toplumun ihtiyaçlarına, çağın gerekliliklerine, ailelerin ve toplumdaki diğer unsurların beklentilerine cevap verebilmek amacıyla eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Bilgisayar Destekli Öğretim bu kavramın yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bilgisayar Destekli Öğretimin farklı tanımlarına bakıldığında hepsinin temelde ifade ettikleri şey aynıdır: Eğitimde rol alan aktörlerin eğitim kademelerinin herhangi birinde veya hepsinde bilgisayarı kullanmak yoluyla içerik ve etkinliklerin gerçekleştirilmesine BDÖ denir (Acun, 2011: 315). Diğer bir yaklaşımla, eğitimde bilgi teknolojileri arasında en popüler olanı bilgisayar kullanımıdır. Bilgisayarların öğrenme ve öğretme ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması “Bilgisayar Destekli Öğretim” (BDÖ) olarak tanımlanmıştır. BDÖ de bilgisayar, öğretmen ve öğrenciye yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır. BDÖ sürecini etkileyen birçok değişken vardır. Bunlardan bazıları etkileşim düzeyi, öğrenci motivasyonu, bilgisayar kullanımı, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretmenin rolü, ders yazılımının türü, kapsamı ve niteliği olarak sıralanabilir (Demirel ve diğerleri, 2001; Demircioğlu ve Geban, 1996). Günümüzde öğrencilerin derslerde verilen bilgileri kalıcı olarak öğrenmelerini sağlamak ve derse karşı ilgilerini sürekli canlı tutmak çok önemlidir. BDÖ, bu amaca ulaşmada yaygınlaşan önemli bir eğitim aracı olarak görülmektedir. Ayrıca bilgisayar üzerinden çalıştırılacak tüm programlardan (powerpoint, word, video oynatma gibi) eğitim öğretim sürecinde yararlanılmaktadır (Sezer, 2005).

Öğretim ortamlarında bilgisayarın sunduğu imkânlar, çoklu ortam tasarımları olarak da düşünülmektedir. Özellikle simülasyonlar içeren çoklu ortamların, derslerde kullanılmasının kavramları anlamlı öğrenmede, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğu yapılan araştırmalarca belirlenmiştir. Diğer taraftan çoklu ortamlar, yalnızca basit bir şekilde bilginin değişik yollar kullanılarak sunulmasını değil, bu yolların, planlanmış bir program olarak bütünleştirilerek kullanılmasıdır. Bu planlanmış yeni yapıda, bütün unsurlar birbirini tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (Demirel ve diğerleri, 2001: 107).

Düşüncelerin örgütlenmelerini sağlayan çoklu ortamlar; metin, animasyon, fotoğraf, video, web sayfaları veya uzmanlardan öğrenilen diğer tekniklerle beceriden daha fazlasını, daha geniş bir düzlemde öğrenme imkânı sağlamaktadır (<http://www.youthlearn.org/learning/activities/multimedia/index.asp>). Bir dersin işlenmesi sürecinde metin, animasyon, grafik, ses veya video unsurlarının bir bütün olarak kullanılması çoklu ortam tasarımı olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmen tarafından oluşturulan powerpoint sunumları, öğretim veya referans için kullanılan çoklu ortam ansiklopedileri gibi ticari yazılımlar veya bilgi aktarma ve oluşturma için çoklu ortamı kullanmada öğrencilerin doğrudan meşgul olduğu aktiviteler, çoklu ortamın içeriğini oluşturur (<http://fcit.usf.edu/multimedia/overview/overviewc.html>).

Ses ve video sistemleri vasıtasıyla müzik ve dansla desteklenmiş dersler öğrencinin öğrenme alışkanlığı ve motivasyonuna olumlu katkı sağlar. Konuşan ve müzikle eğlenceli hâl alan ders kitapları çoklu ortama sahip öğretim süreci için örnek materyallerdendir (Aslan ve diğerleri, 2010: 68). Bu anlamda Sosyal Bilgiler derslerinin işlenmesi sürecinde çoklu ortam aktivitelerinden yararlanılması öğrencilere aktif öğrenme imkânı sağlayacak ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde etkin rol oynayacaktır.

Çoklu ortamlarda, ortamın özelliklerine bağlı olarak değişmekle birlikte, pasif olarak ders dinleme yerine aktif ve etkileşimli olarak ders yapılır. Öğrenme ilkelerinden bildiğimiz gibi, “öğrenmede bireysel farklılıklar etkilidir”, “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri birbirinden farklıdır gibi ilkelerden yola çıkılarak yani bireylerin değişik bilgi kaynaklarına ve değişik öğretim yöntemlerine farklı tepkileri gösterdikleri göz önüne alınarak öğrenmeye katkı sağlayacak yeni yollar geliştirilmiştir. Çoklu ortamlar bu ihtiyaçları karşılayacak türden bir sistemdir. Bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniği de temelde bilgisayarın çoklu ortam tasarımı meydana getiren özelliğine dayanmaktadır. Bu açıdan söz konusu teknik, öğrencilerin, tarihi romanı okumalarının yanında tarihi romandaki olaylar, karakterler vs. hakkında film, belgesel, çizgi film izleyebilecekleri; şarkı, türkü, marş dinleyebilecekleri bir ortam sunulması anlamına gelmektedir.

Diğer sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinde olduğu gibi bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniği de kendi içinde üç ana etkinlik sürecinden (roma okuma

öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası) oluşmaktadır (Brophy ve diğerleri, 2010; Rodwel, 2010). Bunlar;

Roman Okuma Öncesinde Yapılan Etkinlikler

- Öğrencilere tarihi roman okumaktan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulur.
- Derste kullanılacak olan tarihi roman, öğrencilere gösterilerek öğrencilerin tarihi romana ilişkin ilk izlenimleri sorulur. (Romanın konusu hakkında tahminleriniz neler? Hoşunuza gideceğini düşünüyor musunuz?)
- Romanın içeriğine ilişkin öğrenci tahminleri alındıktan sonra romanın konusu açıklanır.
- Romanın konusunun sınıfla paylaşılmasından sonra KWL ilkesine uygun olarak beyin fırtınası yapılır. (Romanın konusu hakkında ne biliyorlar (K), romanın konusuna ilişkin ne bilmeyi (W) istiyorlar?)

Roman Okuma Sürecinde Yapılan Etkinlikler

- Romanda anlatılan olaylar, sebep-sonuç ilişkisi zemininde değerlendirilir.
- Öğrenciler, romanda anlatılan olaylarla ilgili internetten araştırma yapmadan önce onlara web sitelerinin url uzantısı hakkında açıklamalarda bulunulur (blog ve form sitelerindeki bilgilere güvenememeleri, internet sitesinden ulaştıkları bilgilerin altında kaynakçasının olmasına dikkat etmelerinin önemli olduğu gibi)
- Romanda geçen olaylar, kronolojik olarak sıralanır ve bu olaylar dizisi internetteki bilgilerle karşılaştırılır.
- Romanda adı geçen ana karakterler ve yardımcı karakterler listelenerek ana karakterlerin karakter analizi yapılır.
- Romanda adı geçen karakterlerle ilgili öğrenciler, internetten araştırdıkları bir biyografiyi sınıfa getirir ve sınıf ortamında söz konusu şahsiyetin yaşamı incelenir.

- Romanda adı geçen karaktere ait internetten bir resmin bulunur ve sınıfa getirilir.
- Romanda geçen olaylarla ilgili bir şarkı, türkü ya da marş sınıfta öğrencilere dinletilir.
- Romanda anlatılan olaylar, geçmiş-günümüz arasında ilişkilendirilerek değerlendirilir.
- Öğrencilerden romanın yazarına bir e-posta atmaları istenir (Diğer kitapları neler, hala yazmaya devam ediyor mu, bu kitapları yazarak neyi amaçlıyor gibi).
- Romanda anlatılan olaylarla ilgili öğrencilere çizgi film, belgesel ya da film izlettirilerek romanda anlatılanlar ile filmde/çizgi filmde anlatılanların ne derece örtüştüğü sorgulanır. (Fetih 1453 filmi ya da Muhteşem Yüzyıl dizisinden kesitler alınması gibi)
- Tarihsel olayların romanda okunması ve söz konusu tarihsel olayların anlatıldığı bir filmin izlenmesinden sonra öğrenciler, romandaki karakterle tarihsel empati kurar.
- Öğrenciler, romanda geçen anlamını bilmedikleri tarihsel kavramların anlamlarını internetten araştırır.

Roman Okuma Sonunda Yapılan Etkinlikler

- Okunulan tarihi romana ilişkin öğrencilerin genel olarak neler öğrendikleri sorulur.
- Yazarın anlatım dilinin kendilerine uygun olup olmadığı ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınır.
- Genel olarak romanda anlatılan olaylar ve karakterlerle internet ortamındaki bilgilerin ne düzeyde benzeştiği sorusu üzerinden onların daha çok hangi kaynağa güvendikleri ve bunun nedenleri tartışılır.
- Roman okuma sürecinde izlenen videolar ve dinlenen marş ve türkülere yönelik görüşleri sorulur.
- Romandaki olaylar, kronolojik sıralamaya bağlı kalarak özetlenir.

- Süreçte öğrenilen tarihi kavramların anlamlarının ne kadar akılda kaldığını belirlemek amacıyla soru-cevap etkinliği yapılır.
- Sürecin başında öğrencilere etkinliklerde kullanmaları için dağıtılan blok not defterleri değerlendirilmek üzere toplanır.

Her tekniğin olumlu ve olumsuz özellikleri olduğu gibi bilgisayar destekli öğretimin de avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır.

Bilgisayar Destekli Öğretimin Avantajları

- Bilgisayarlar, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine girmelerini sağlarlar. BDÖ sürecinde sunulan her bilgiden sonra öğrenciden yanıtlar istenir ve öğrencinin verdiği yanıtın doğru olup olmadığını bilgisayar kendisine bildirir.
- Bilgisayarlar (renkli grafikler, sesler, animasyon ve sinema filmleri, canlandırmalar ve kullanıcıya geri bildirimleri sayesinde) öğretime çeşitlilik ve canlılık getirerek kaliteyi artırır.
- Bilgisayarlar, hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilerin kendi hızları doğrultusunda konuları öğrenmelerine olanak sağlar.
- Bilgisayar kullanımı matematik tabanlı derslere olan ilgiyi arttırabilir.
- Öğrenciler herhangi bir konuda yanlış bir iş yaptıklarında hemen mesaj vererek doğruyu bulma yönünde uyarıcı ve yol göstericidir.
- Bilgisayar programları kullanıcıya testler uygulayarak, kullanıcının bildiği konuları atlayarak bir sonraki konuya geçmesine olanak sağlar (Demirel ve diğerleri, 2001; Bilen, 2006).

Bilgisayar Destekli Öğretimin Dezavantajları

- Öğrencinin bilgisayar önünde uzun süre kalması, onun sosyal gelişimini ve insanlarla ilişkisini olumsuz olarak etkileyebilir.

- Her ne kadar bilgisayar grafik, resim, ses ve metinlerle mükemmel şeyler yapabiliyorsa da bilgisayar ekranının bir seferde gösterebileceği yazılı materyal miktarı sınırlıdır.
- Eğitim yazılımları ne kadar iyi hazırlansa da eğer eğitim programı ile uyumlu değillerse öğretim açısından fazla değerli olmayabilirler.
- Eğitimciler BDÖ konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir.
- Eğitimciler ve teknik elemanlar arasında koordinasyon eksikliği vardır (Bilen, 2006; Demirel ve diğerleri, 2001) şeklinde sıralanmaktadır.

BDÖ'nün yukarıda sayılan dezavantajlarının yanında öğrenciyi bireyselleştirme, içedönüklüğe, bencilliğe ittiği, öğrencinin analiz yeteneğini körleştirdiği belirtilmektedir. Benzetişimin bir yandan öğrenciyi olgunlaştırırken, öte yandan onu laboratuardan, gerçek fiziksel demonstrasyonlardan uzaklaştırdığı, idealleştirilmiş, basite indirgenmiş sistemleri fiziksel gerçeklik gibi kabul etmesine yol açtığı şeklinde eleştiriler de yöneltilmektedir. Bu anlamda bilgisayarların öğretim ortamlarında verimli kullanılması sağlanmalıdır ve bilgisayarın öğretimin (dersin) belirlenen amaçlarına (kazanım) ulaşmada bir araç olduğu unutulmamalıdır.

Yukarıda açıklanan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin diğer tekniklere nispeten öğrencileri daha pasif bir konuma getirdiği; tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin öğrencilere çoklu ortam aktiviteleri sunarak çoklu yönlü öğrenme (görsel, işitsel) etkinliklerine fırsat tanıdığı; tarihi romanı grupla okuma tekniği ise diğer tekniklere nispeten öğrenci merkezli bir öğretim sürecini gerektirmektedir. Bununla birlikte bu teknik aracılığıyla öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, grup içindeki faaliyetleriyle sorumluluk alma becerisi ve takdir edilme duygusu kazandıkları ve daha özgür bir öğrenme ortamına sahip oldukları söylenilebilir.

2.14. İlgili Araştırmalar

- Tarih okuryazarlığının en önemli alt boyutlarından biri tarihsel dile hâkim olmaktır. Eğer tarihin dili bilinmiyorsa ne kadar değerli kaynak ve kanıtlara ulaşırsa ulaşılsın bunlardan, bir sorunun çözümünde ya da bir tarihi olaya ilişkin yorum getirmede yararlanılamayacaktır. Konuyla ilgili olarak **Achugar ve Carpenter (2012)** tarafından yapılan “Developing Disciplinary Literacy in a Multilingual History Classroom” adlı eylem araştırması desenindeki deneysel araştırmanın katılımcı grubunu 13 ile 16 yaş arası ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Tarihsel konularla ilgili kompozisyon yazma, farklı türdeki tarihsel kaynakları orijinal dillerinden okuma etkinliklerinden oluşan araştırma süreci, öğrencilerin tarihsel kavramları ve terimleri anlayarak geçmişin dillinden (tarihsel dil) uzak kalmamalarını ve bu dili öğrenmelerini amaçlamaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin tarihsel dili büyük oranda öğrendikleri ve yazmış oldukları kompozisyonlarda tarihsel kavramları kullanarak düşüncelerini dile getirdikleri görülmüştür. Araştırma sonunda tarihsel roman ve hikâye tarzındaki edebi ürünlerden yararlanarak ders işlemenin de öğrencilerin tarihsel dil gelişimlerine katkı sağlayacağı önerisinde bulunmaktadır.
- Tarihi olaylarla ilgili üretilen sanat eserlerine (temsili resim, tarihi roman, tarih filmi, tarih belgeseli) ilgi duymak, tarih okuryazarı olmanın gereklerinden biridir. Konuyla ilgili olarak **Güngör (2011)** tarafından “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsili Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adında yapılan doktora tez çalışması da bu kapsamda değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinde temsili resim kullanımının, öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerini ne düzeyde etkilediğini tespit etmeyi amaçlayan eylem araştırması desenindeki çalışma sonuçları, temsili resmin kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Temsili resim kullanımının, öğrencilerin üzerinde çalışma yapılan konuyu öğrenmelerinde, derse ilgi ve katılımlarının artmasında ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir.

- **Öztürk (2011)** tarafından “Tarih Öğretmeni Eğitiminde Tarihsel Romanların Kullanımı: Bir Eylem Araştırması” adlı eylem araştırması deseninde gerçekleştirilen çalışmanın en temel amacı, tarihi roman okumanın öğrencilerin okuma becerilerini ne yönde etkilediğini tespit etmektir. Çalışma grubunu tarih öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmadan ulaşılan sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun tarihi roman okuyarak tarihsel olaylara, kitaplara ve okumaya olan ilgilerinin arttığı, daha akıcı okuyabildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin en sıkıldıkları aşamanın ise romanın özetini çıkarma aşamasının olduğu belirlenmiştir. Çok az sayıdaki katılımcı ise kendilerine zorla tarihi roman okutulduğu için kitaplara ve kitap okumaya ilişkin olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir.
- **Metin (2011)** tarafından yapılan “Tarih Eğitimi ve Dil: Tarihçilerin, Tarih Ders Kitabı Yazarlarının, Tarih Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Tarihsel Dil Kullanımı” adlı çalışmada eğitim ortamındaki çeşitli öğelerin tarihsel dil kullanım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin maddi gelir durumları ile tarihsel kullanma düzeyleri; öğretmenlerinde mesleki kıdemleri ile tarihsel dil kullanımları arasında paralel bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında tarih ders kitaplarında kullanılan tarihsel dilin farklı liselerde öğrenim gören öğrenciler açısından farklılaşmadığı ve öğrencilerin tarihsel dil kullanımlarında anlamsal çağrışım ve fonetik çağrışımlar sonucu yanlış algılamalarda bulundukları tespit edilmiştir.
- “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde **Çiftçi (2011)**, tarih romanların öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Deneysel modelde yapılandırılan çalışma sonuçlarına göre tarihi romanların, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına olumlu etki yapan bir öğretim materyali olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- **Paras ve diğerleri (2010)** tarafından gerçekleştirilen “The Use of Primary Sources in High School History Classrooms” adlı deneysel çalışmada lise sosyal bilgiler dersinde birinci elden kaynak kullanmanın öğrencilerde meydana

getirdiği etki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre birinci elden kaynak kullanmanın öğrencilerdeki tarihsel empati becerisini geliştirmenin yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de desteklediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin birincil elden kaynakları kullanarak daha detaylı sorular sordukları ve tarihe bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşım gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

- **Maposa ve Wasserman (2009)** tarafından yapılan “Conceptualising Historical Literacy- A Review of the Literature” adlı teorik çalışmanın amacı, dünya genelinde tarih okuryazarlığı üzerine yapılmış çalışmaları taramaktır. Çalışmada öncelikle okuryazarlık kavramına değinilerek günümüzdeki okuryazarlık kavramının okuma-yazmanın dışında farklı alanlarda yetkinlikler gerektiren bir kavram olduğu belirtilmiş ve bu alanlardan biri olarak da tarih okuryazarlığı gösterilmiştir. Çalışmanın devamında 1978 yılında İlk defa tarih okuryazarlığı kavramını kullanan Hirsch’ın tanımından başlayarak günümüze kadar gelen süreçte tarih okuryazarlığı kavramına yüklenen farklı anlamlar olduğu tespitinde bulunulmuştur. Bu süreçte Rüsen, Lee ve Seixas’ın tarih bilinci ile tarih okuryazarlığı kavramlarını özdeşleştirdiği; Wineburg’un tarih okuryazarlığı bağlamında tarihsel metodolojiye vurgu yaptığı; ilerleyen dönemlerde tarihsel, politik ve sosyal problemleri de tarih okuryazarlığı kapsamında değerlendiren tarih eğitimcilerinin olduğu ifade edilmektedir.
- **Keçe (2009)** tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Okuryazarlığı Durumlarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması, nitel araştırma yöntemlerine göre hareket edilen betimsel bir alan araştırmasıdır. Çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı durumları çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin genel olarak orta derecede olduğu belirlenmekle birlikte özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine nispeten daha üst düzey tarih okuryazarı oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ders kitabının dışında tarihi konularda roman, hikâye vs. tarzında edebi ürünleri okumadıkları da tespit edilmiştir.

- **Levesque (2008)** “Historical Literacy in 21st Century Ontario: an quasi-experimental research using the Virtual Historian” adında uygulamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Aslında bir tarih okuryazarlığı projesi olan çalışmanın amacı bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini geliştirmektir. Araştırmaya Ontario’dan yüz yedi onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlemin kullanıldığı bu araştırmanın en çarpıcı sonucu; öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden (internet) yeteri kadar yararlanmadığı, dolayısıyla tarih okuryazarlığı düzeylerinin istenilen ölçüde yüksek olmadığıdır. Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yeteri kadar yararlanmaları halinde tarih okuryazarlığı durumlarının ilerleyeceği öngörüsünde bulunmaktadır (<http://www.ccl-cca.ca/pdfs/fundedresearch/Levesque-FinalReport.pdf>).
- **Keskin (2008)** tarafından yapılan “Romanlarla Tarih Eğitimi ve Öğretimi” adındaki çalışmada, tarihi romanların sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek etkili bir ders materyali olup olmadığı tartışılmaktadır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda ulaşılan verilere göre; tarihi romanların öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdıkları, empati becerisinin gelişmesine, tarihi bilgilerin öğrenilmesinde ders kitaplarına nazaran tercih edilen kaynaklar oldukları tespit edilmiştir.
- **Goldberg, Schwarz, Porat (2008)** tarafından gerçekleştirilen “Living and dormant collective memories as contexts of history learning” adlı araştırma kapsamında 40 12. sınıf öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin tarihsel sorunlara farkındalık ve duyarlılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin İsrail’in bulunduğu coğrafyadan kaynaklanan politik sorunların ve toplumdaki farklı kültürlerden gelen insanların yaşadıkları kültür çatışmasının farkında oldukları ve söz konusu problemlere yönelik çözüm önerileri sundukları ifade edilmiştir. Araştırmacılara göre öğrencilerin tarihsel farkındalıklarının yüksek olması, onların tarihsel bilince sahip ve tarih okuryazarı bireyler olduklarını göstermektedir. Ancak tarih okuryazarlığının, yalnızca tarihsel sorunlara ilişkin farkındalık düzeyi ile açıklanmasının güç ve kompleks bir kavram olduğu unutulmamalıdır.

- “Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamında İlköğretim Öğrencilerinde Nedensellik Kavramının Gelişimi” adlı doktora tez çalışmasında **Tay (2007)**, tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini ele almıştır. Çalışma, ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişiminin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlayan betimsel bir alan araştırmasıdır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve sosyo-ekonomik koşulları yükseldikçe olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin de geliştiği sonucuna varılan çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte sonuç bulma becerisi açısından kız öğrencilerin erkeklere nispeten daha üstün oldukları saptanmıştır.
- **Akkuş (2007)** tarafından gerçekleştirilen “Tarih Öğretiminde Edebî Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde edebi ürünleri kullanarak öğrenci başarısını geliştirmek amaçlanmıştır. Deneysel modele uygun olarak tasarlanan araştırma sonuçlarından, sosyal bilgiler dersinde edebi ürünleri kullanmanın öğrenci başarısını yükselttiği anlaşılmaktadır.
- **Şimşek (2006a)** tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi” adlı öğrencilerin tarihsel zaman kavramını gelişiminin ne düzeyde olduğunu belirlemeye ilişkin doktora tez çalışması, bir durum tespiti yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin değişim kavramını örneklendirerek ifade etme ve değişim algısını işe koşmada başarıları çok yüksekken, süreklilik kavramını örneklendirmede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bunun yanında çocukların tarihsel zaman kavramını kazanmalarında, yaşa bağlı gelişen zihinsel olgunluk yanında, cinsiyetin, okudukları okulun, ders kitaplarının kullanılan öğretim stratejisinin, yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerinin de etkili olduğu belirlenmiştir.
- “Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources” isimli **Tally ve Goldenberg (2005)** tarafından yapılan çalışma, ortaokul ve lise öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerini geliştirmek amacıyla web tabanlı bir deneysel

araştırma sürecini içermektedir. Bu deneysel süreçte temel amaç öğrencilere birinci elden kaynakları sunup onların bu kaynakları sorgulama becerilerinin gelişimi ve bir yönüyle de tarihsel olaylar bilgisi üzerinde web tabanlı uygulamanın etkisini tespit etmektir. Süreçte öğrenciler, online olarak sanal müze ziyaretleri yapmış, internet erişimine açık arşiv belgelerini incelemiş ve tarihsel olaylar hakkında bilgi veren çeşitli web sayfalarını ziyaret etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre tarih konularının web tabanlı yaklaşımla incelenmesi öğrencilerin tarih okuryazarlık düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğu gözlenmiştir.

- **Lee (2005)** “Historical Literacy: Theory and Research” adlı çalışmasında, neden tarih öğretildiği ve tarih öğretiminin önemi paralelinde tarihsel okuryazarlık kavramını teorik olarak açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca yaşları dokuz, on iki ve on üç arasındaki üç yaş grubundan otuz öğrenci ile tarihsel okuryazarlık kavramı üzerine görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu aşamada katılımcılara “*Roma İmparatorluğu’nun yıkılması ile İkinci Dünya Savaşı arasında neler yaşandı?*” gibi hatırlama düzeyinde soruların yanında “*Britanya’nın geçmişte ve şimdi yaptığı savaşlar ile izlediği politikalar hakkında neler düşünüyorsunuz?*” biçiminde öğrencilerin düşünme gücünü ve olaylara hangi açıdan yaklaştıklarını belirleme amacıyla sorular da yönelmiştir. Araştırma sonucunda Lee, öğrencilerin tarihsel olayları hatırlama düzeylerinin yok denecek kadar az olduğunu ve olayları değerlendirme aşamasında ise resmi bir bütün olarak göremediklerini, genel olarak katılımcıların geçmişte yapılan iyi ya da kötü her durumda İngilizleri haklı çıkartmaya yönelik gerekçeler öne sürdüklerini belirtmiştir.
- Ortaokul ve lise öğrencileri üzerine ABD’de yapılan “Historical Literacy Rates In the United States” isimli araştırmada popüler tarihi ürünlerin (hikâye, masal, destan, tarihi roman vb.) ne düzeyde okunduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tarihsel bilgiye ulaşmalarında ve geçmiş hakkında bir fikir sahibi olmalarında önemli bir veri kaynağı olan edebi metinlere karşı daha fazla ilgi duydukları ve okudukları tespit edilmiştir. Bu açıdan 5. sınıftaki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları

doğrultusunda edebi ürünlerin yazılması böylelikle onların da bu okuyucu kitlesi içine karışması önerisinde bulunmaktadır (http://www.ddooggss.net/8Fmedia/a/HomeLiteracy_USHistory.pdf).

- **Taylor ve Young (2003)** tarafından “Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools” adlı çalışma, tarih okuryazarlığı üzerine yazılmış teorik çalışmaların en kapsamlısı konumundadır. Tarih okuryazarlığı kavramı üzerine kendilerinden önceki araştırmacıların ürünlerinden yola çıkarak bir sentez yapan tarih eğitimcileri, aslında gerçek anlamda tarih okuryazarlığı kavramının kurucuları olarak görülmektedirler. Ayrıca Taylor ve Young’un tarih okuryazarlığına olan yaklaşımları ve tarih okuryazarı olabilmek için belirlemiş oldukları 12 alt boyut Avustralya tarih eğitiminin standartları olarak kabul edilmiş ve tarih öğretimi programlarında yerini almıştır.
- “Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati” adlı doktora tez çalışmasında **Karabağ’ın (2003)** amacı, tarihsel empatinin öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olduğunu ispatlamaktır. Tarihsel empati alanında ülkemizde yapılan ilk çalışma olması nedeniyle kavramsal çerçevenin oluşturulmasında zengin kaynak çeşitliliği sağlanmıştır. Deneysel modelde geliştirilen araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten tarihi empati yapmaya daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca dersin çeşitli tekniklerin kullanılarak işlendiği deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi hatırladıkları, analiz ve sentez yapabildikleri, eleştirel ve yaratıcı düşünebildikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre tarihsel empatinin öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olduğu kanıtlanmıştır.
- **Lindquist (2002)** “Why and How I Teach with Historical Fiction, the Reading Teacher” adlı çalışmasıyla sosyal bilgiler dersinde kullanılan tarihi romanların öğrencilerde tarih okuryazarlığının hangi boyutlarını geliştirdiğini belirlemek amacıyla deneysel modelde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgiler dersinde tarihi romanlardan yararlanmanın

öğrencilerin tarihsel dili daha iyi anlamalarını sağladığı ve problem çözme becerilerini de geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitaplarına yardımcı bir ders materyali olarak yararlanılan tarihi romanları sayesinde öğrencilerin hazırladıkları kompozisyon çalışmalarına bakarak tarihsel olaylar arasında daha rahat neden-sonuç ilişkisi kurabildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında tarihi romanların, tarihsel olayları tarihsel dille anlatarak anlatımın zenginleşmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

- **Öztürk (2002)** tarafından gerçekleştirilen “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması” adlı yüksek lisans tezi ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde kullanılan tarihi romanların öğrenciler üzerinde bir etkisinin olup olmadığını test etmektir. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre, tarihi romana dayalı tarih öğretimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında, bilgi, kavrama düzeyi ile toplam öğrenci erişimlerinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.
- **Ata (2000)** tarafından gerçekleştirilen “Tarih Öğretiminde bir Araç Olarak Tarihi Romanlar” adlı teorik çalışma, ülkemizde tarihi roman ve eğitim alanlarının kesişme noktalarının ele alındığı ve tarihi romanların eğitim ortamlarında en etkili şekilde kullanılması için dikkat edilmesi gereken hususların altını çizildiği ilk araştırmalardan biridir. Özellikle sosyal bilgiler dersinde tarihi romanlardan niçin yararlanılması gerektiğinin pedagojik açıdan da ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışıldığı çalışma sonuçlarına göre, ülkemizde tarihi roman türünde eserlerin sayıca arttırılması (günümüzde artan bir ilgi ve tarihi romanlarda çeşitlilik söz konudur) gerektiği üzerinde durulmuş ve eğitimde yararlanılan tarihi romanların öğrenciler için birçok açıdan faydasının olduğu belirtilmiştir.
- Tarih okuryazarlığı kavramının anlaşılması üzerine önemli katkıları olan **Rüsen (1993)** “The Development of Narrative Competence in Historical Learning” adlı teorik çalışmada, tarih okuryazarlığı bağlamında formal bir dille anlatılan tarihsel olayların çok fazla anlaşılmayacağı düşüncesinden hareketle olayların

yeterince hikâyeleştirilerek, sadeleştirilerek sunulması gerektiği üzerinde durmaktadır. Tarihsel olayların hikâyeci bir dille ele alınması sayesinde öğrencide anlatı yeteneğinin geliştiğine vurgu yapan Rüsen, tarih okuryazarlığı yeteri düzeyde olan bir öğrencinin okulda tarih eğitimi aracılığıyla edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamın sorunlarını çözmede işe koşacağı bir de diyagram hazırlamıştır. Bu diyagramın merkezinde günlük yaşam aktiviteleri çevresinde ise tarihsel metot, tarihsel içerik bilgisi yer almaktadır. Başka bir anlatımla öğrencinin tarihsel metodu kullanarak edindiği tarihsel bilginin, günlük yaşamda işe yarar bir görev üstlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

- Tarih okuryazarlığı kavramının günümüzdeki şekline ulaşmasında yadsınamaz katkıların olan tarih eğitimcilerin biri olan **Stearns (1991)** tarafından yapılan “The Challenge of Historical Literacy” adlı teorik çalışmada tarih eğitimin ezberlenen bir ders mahiyetinden kurtularak sorgulanan, yorumlanan ve değerlendirilen bir ders olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda tarih okuryazarlığı kavramının tarih eğitiminde yeni arayışlara ilişkin bir mücadele verdiği belirtilmektedir. İfade ettiği bu becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasının, onları birer tarih okuryazarı yapacağını iddia etmektedir. Bu açıdan tarih okuryazarlığı becerisi kazandırılmadan verilen tarih öğretiminin “görme engelli” bir tarih eğitim/öğretimi olacağı belirtilmektedir. Ayrıca söz konusu kavrama ilişkin alanda yapılan çalışmaların arttırılması gerekliliğini vurgulamaktadır.
- **Gagnon (1989)** editörlüğünde meydana getirilen “Historical Literacy; the Case for History in American Education” adlı kitap tarih okuryazarlığı kavramı üzerine yazılmış ilk ciddi eser durumundadır. Kitapta “Niçin tarih öğretiyoruz?” sorusundan yola çıkılarak etkili tarih eğitimi için gerekli olan tarih okuryazarlığının çeşitli boyutları derinlemesine ele alınmıştır. Eleştirel, sorgulayıcı ve yorumlayıcı tarih eğitiminin vazgeçilmez bir gereksinim olarak görüldüğü eserde, öğrencinin tarih eğitimi sürecinde aktif olmasının önemi vurgulanmaktadır.

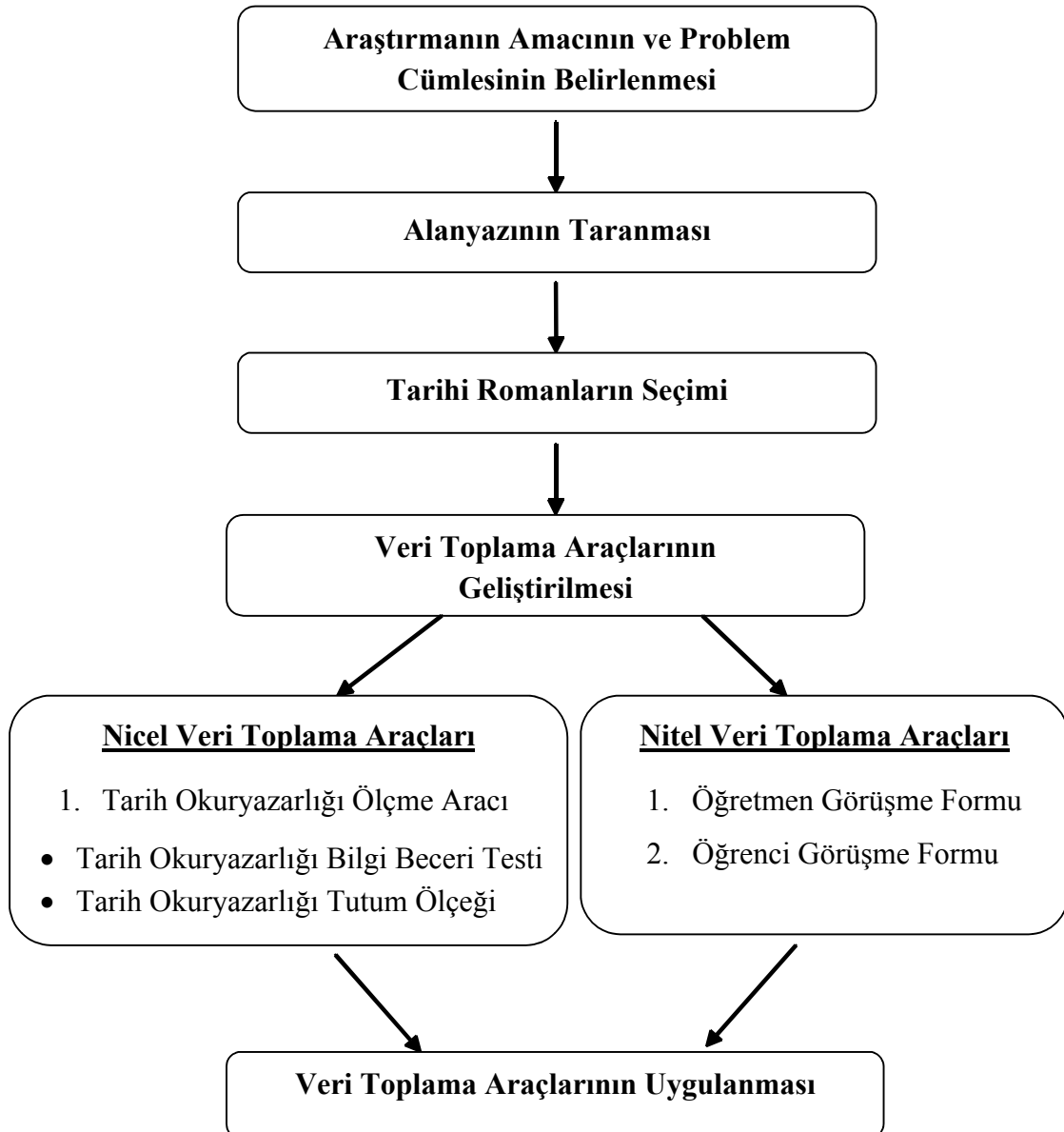
Sonuç olarak tarih okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar geçmişten günümüze incelendiğinde farklı zamanlarda söz konusu kavramın alt boyutlarına ilişkin çeşitli araştırmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunun yurt dışında yapıldığı görülmekle birlikte yurt içinde ise sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli tarih eğitimcileri tarafından kavrama yüklenen anlamlardan yola çıkarak genel bir değerlendirme yapıldığında tarih okuryazarlığının tarih bilinci, tarihsel farkındalık ve tarihsel duyarlılık kavramlarıyla sıkı bir ilişki içinde olduğu ve kapsamlı bir yapıyı ifade ettiği anlaşılmaktadır. Aynı şekilde tarih öğretiminde bir ders materyali olarak kullanılan tarihi romanlara yönelik çeşitli araştırmaların olduğu tespit edilmekle birlikte tarihi romanlardan sınıf içinde hangi öğretim tekniğine göre yararlanıldığına ilişkin bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan etkili bir tarih eğitimi için tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerler ile sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleri üzerine kurgulanmış tarihi romanların ilişkilendirildiği deneysel bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

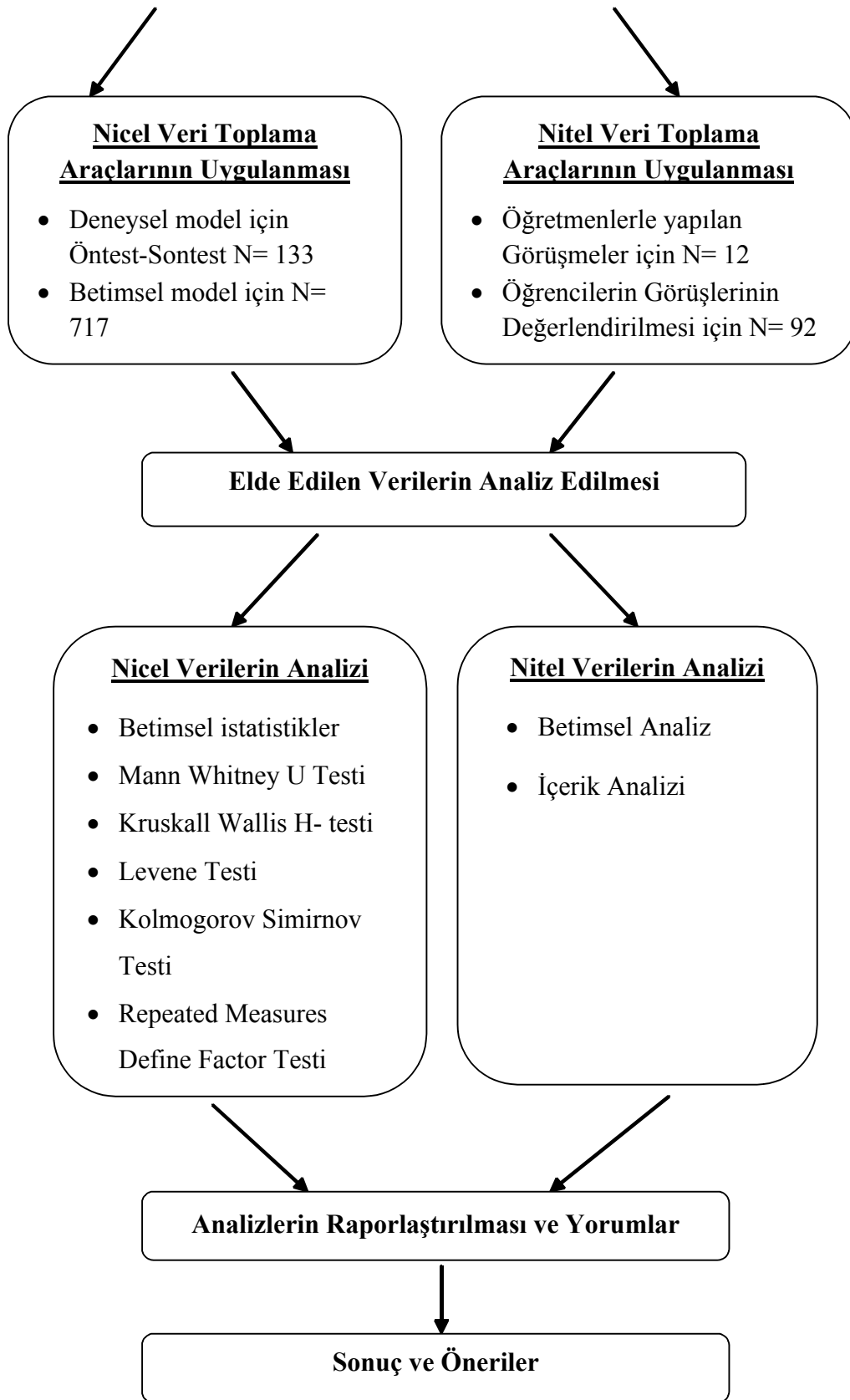
III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve araçların geliştirilme süreçleri, uygulama aşamaları, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarından oluşmaktadır.

Şekil 4: *Araştırma Süreci*





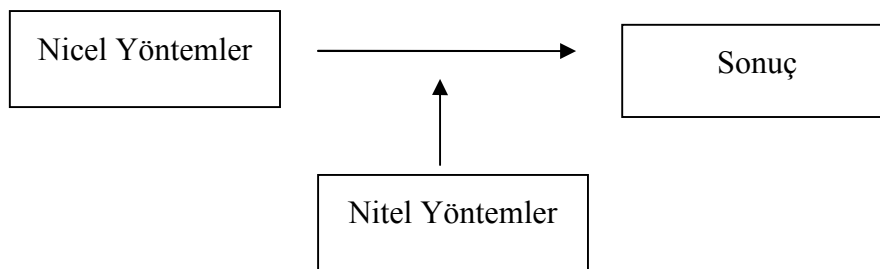
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeli ile yarı deneysel araştırma modeline uygun olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeline (mixed method) göre hareket edilmiştir.

Karma yöntem, bir çalışma programında araştırmacının verileri toplamak ve analiz etmek, bulguları ilişkilendirmek ve sonuçları ortaya koymak için hem betimsel hem deneysel araştırma modellerinden yararlandığı, aynı zamanda betimsel ya da yarı deneysel modeldeki bir araştırma kapsamında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003: 210; Johnson ve Christensen, 2004: 417). Karma yöntemin araştırma süreci, Creswell (2003) tarafından ardışık (sequential) ve eş zamanlı (concurrent) stratejiler olmak üzere temelde iki başlık altında toplanmaktadır.

Bu çalışmada karma yöntemlerden biri olan “Ardışık Açıklayıcı Desen” (The Explanatory Sequential Design) kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ardışık açıklayıcı desen, nicel verilerin toplanması (betimsel tarama ve yarı deneysel modele) ile başlar. İlk aşama tamamlandıktan sonra nitel verilerin toplanması aşamasına geçilir. Çalışmanın ikinci aşamasında ölçme aracı, nitel verileri toplayacak şekilde tasarlanır. Nicel verilerin sonuçlarına göre nitel aşama oluşturulur. Böylelikle çalışmanın nitel boyutu nicel boyuttan elde edilen verilerin desteklenmesi açısından ek veri sağlar ve araştırmacının elde ettiği verileri yorumlamasına yardım eder.

Şekil 5: *Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Yöntemlerin İlişkisi*



3.1.1. Nicel Bölüm

Bu araştırmanın nicel bölümünde öncelikle Ankara il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerinin

tespit etmek amacıyla betimsel bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek, “ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2012: 59).

Bu araştırmanın nicel bölümünde ikinci olarak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu model, yansız atama ile oluşturulmuş birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile oluşturulmasına dayanmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Karasar (2012: 88), deneme modelinin, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi sürecinin, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılarak uygulama sonuçlarının izlenmesiyle gerçekleştiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, deneme araştırmalarında bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği araştırılmaktadır (Karasar, 2012: 97).

Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinin; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmayı istatistiksel olarak güçlendiren, elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirilebilmesine olanak sağlayan ve sosyal bilimlerde sıklıkla başvuru alan güçlü bir desen olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2001: 27).

Deneme modeline göre uygulanan araştırmanın simgesel modeli aşağıda açıklanmaktadır:

Tablo 6: *Araştırmanın Simgesel Görünümü*

Grup	Grup Oluşturma	Öntest	Uygulama	Sontest
A	R1	O1.1.	X1	O1.2
B	R2	O2.1.	X2	O2.2.
C	R3	O3.1.	X3	O3.2.
D	R4	O4.1.	X4	O4.2.

Yukarıdaki sembolik ifadelerden şunlar anlaşılmaktadır:

- Araştırmada dört grup bulunmaktadır (A, B, C ve D Grupları)
- Dört grubun elemanları da yansız olarak seçilmiştir.

- R1, R2 ve R3, R4 bağımlı değişkenleri üzerinde her dört grup için de uygulama öncesi (O1.1.; O2.1.; O3.1.; O4.1.) ve uygulama sonrası (O1.2.; O2.2.; O3.2.; O4.2.) ölçümler yapılmıştır.
- A grubundaki öğrencilere tarihi romanı bireysel okuma tekniği (X1), B grubundaki öğrencilere tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniği (X2) ve C grubundaki öğrencilere tarihi romanı grupla okuma tekniği (X3) uygulanmıştır.
- Kontrol grubunu oluşturan D grubu öğrencilere program merkezli yöntem (X4) uygulanmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu desen, deney öncesinden deney sonrasına katılımcılarda meydana gelen değişimleri incelemesi açısından ilişkili, farklı katılımcıların yer aldığı deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları ölçümlerinin karşılaştırılması açısından da ilişkisiz bir desendir (Büyüköztürk, 2001).

3.1.2. Nitel Bölüm

Bu araştırmanın alt amaçların biri, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasının nedenlerine ve onların tarih okuryazarlığı düzeylerinin yükseltilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi; diğeri ise deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarihi romanların kullanıldığı öğretim sürecine ilişkin görüş ve değerlendirmelerinin ortaya konulmasıdır.

Nitel çalışmaların nicel çalışmalara göre bazı farklılıkları bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda genelleme yapmak temel bir amaç olarak görülmemektedir. Buna karşın, belirli bir durumun veya olayın ayrıntılı bir şekilde çalışılması ve ilk aşamada görülemeyen bağlantı ve ilişkilerin sınırlı bir şekilde de olsa anlaşılması ön plana çıkmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 37-38)'e göre nitel araştırmalarda amaç belirli bir içeriğin (bir kültür, bir okul, bir sınıf, bir sosyal katman, insanlar grubu, vb.) derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi olarak ifade edilmiştir.

Nitel araştırma sonuçları, okuyana bir genelleme imkânı sunmaz, yalnızca üzerinde çalışılan konunun derinlemesine analiz edilmesine yardımcı olur. Bu aşamada okuyanın aklında konuyla ilgili bir alt yapı oluşabilir.

Yorumlamacı paradigmanın bir yansıması olan nitel araştırma yöntemini tanıtan araştırmalar incelendiğinde nitel araştırmanın nicel araştırma karşısında bir yerde konumlandırıldığı ve nicel araştırmaların 100 m²'lik bir alanı 1 metre kazdığı; nitel araştırmalarda ise 10 m²'lik bir alanın 100 metre kazıldığı belirtilmektedir. Bu anlamda nitel araştırma yöntemleri, ayrıntılı ve derinlemesine veriye ulaşılması ve problemin köklerine inmesi açısından araştırmacıya yardımcı olmaktadır.

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme, bireylerin bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koyma sürecinde kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Görüşme yapmanın temel amacı, görüşülen kişinin görüşlerini ve bakış açısını derinlemesine bir şekilde inceleme altına almaktır. Bu yöntemin, uygulamada diğerlerine göre kolay bir veri toplama yöntemi olduğu ve sadece sohbet, konuşma, dinleme, kayıt etme gibi herkes tarafından kolayca kullanılacak temel becerileri gerektirdiği düşünülebilir. Fakat Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından görüşme yönteminin beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireylerarası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamı açısından hem sanat hem de bilim olduğu ifade edilmektedir.

Görüşme yönteminin ön plana çıkan bazı üstün yanları olarak; yazı ile veri toplamalarda yanlış anlamaların daha fazla olması, ek açıklamalarda bulunma olasılığının sınırlı olması, doldurulan anket ve formlarla verilen bilgilerin, belgelenmiş bir sorumluluğunun yüklenilmek istenmemesi ve görüşmenin, çoğunlukla daha rahat ve az zaman alması şeklinde sıralanabilir. Görüşmede elde edilen verilerin, yüzeysel anlamları ile birlikte gerçek ve derinlemesine veriler de elde edilebilir. Yapmacık cevapların araştırma kapsamı dışına alınabilmesi ve gerçeklerin daha net bir şekilde ortaya çıkarabilmesi ihtimali de yüksek görülmektedir (Karasar, 2012).

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma süreçleri kapsamında üç ayrı çalışma grubu yer almaktadır. Çalışma gruplarının özellikleri ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Nicel Çalışma Grupları

Bu çalışmada iki, tür nicel çalışma grubuyla çalışılmıştır. Bunlardan birincisi betimsel tarama içinde yer alan çalışma grubu; diğeri ise deneysel araştırma modeli içinde yer alan deney ve kontrol grupları şeklindedir.

3.2.1.1. Betimsel İşleme Katılan Çalışma Grubu

Bu araştırmanın betimsel tarama modelindeki çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan küme örnekleme yöntemine göre hareket edilmiştir. Kümelere göre örnekleme yönteminde evren, küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001: 90).

Evreni oluşturan elemanların tam olarak listelenemediği hallerde küme örneklemesinden yararlanılır. Özellikle ülke ya da il çapında yapılan araştırmalarda örnekleme girmesi gereken elemanlara ulaşmak genellikle güçtür. Örneğin, liselerde yapılacak bir araştırma örnekleme için, liselerde okuyan öğrencilerin listesi bulunsa dahi basit tesadüfi örnekleme ile alınacak örnek, topluluk içine dağınık olarak serpiştirilmiş olacağından örneğe çıkan birimlere ulaşmak güçtür. Bu durumda yaygın bir örnekle çalışmak yerine, evreni oluşturan her birime eşit seçilme şansı tanınarak örnekleme yapılır. Küme örnekleme ile seçilen örnekler bir evrenin tek tek birimleri değil, o birimlerin oluşturdukları kümelerdir (Gökçe, 1988: 82).

Küme örneklemede önce evrendeki kümeler listelenir. Sonra ilke olarak bu kümelerin tam sayımı yapılır. Yukarıdaki verilen örnek için önce her ildeki liselerin listesi yapılır. Her ille ait lise listesinden tesadüfi örnekleme alınır (Gökçe, 1988: 82).

Küme örnekleme yöntemine dayalı örneklem grubunun belirlenmesinde TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından hazırlanan Ankara ilinin sosyo-kültürel ve ekonomik düzey verilerinden yararlanılmıştır. Alt, orta ve üst düzey gelire mensup vatandaşların yaşadığı bölgeleri belirten bu istatistikî veriler vasıtasıyla alt düzey gelire mensup ailelerin yaşadığı bölgelerden üç okul (30 Ağustos, Esentepe ve Kadri Suya Bakan Ortaokulları); orta gelir durumu ailelerin yaşadığı bölgelerden üç okul (Ahmet Andiçen, Yüzüncü Yıl ve Hacı Mustafa Tarman Ortaokulları); üst düzey gelire sahip

mensup ailelerin yaşadığı bölgelerden üç okul (Gülen Muharrem Pakoğlu, Orhan Eren ve Namık Kemal Ortaokulları) belirlenerek kümeler oluşturulmuştur.

Küme örnekleme yöntemine göre hareket edilen araştırmada çalışma grubu, Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören toplam 717 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Küme örnekleme yöntemine dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, benzer niteliklere sahip olan unsurları bir araya getirerek kümeler oluşturmak yoluyla benzer nitelikteki küme elemanlarından elde edilen veriye dayanarak genellemeler yapmaktır (Çömlekçi, 2001).

Katılımcıların cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyal bilgiler dersi akademik başarı notu ve ailenin maddi durumunu gösteren bağımsız değişkenlere ait veriler aşağıda ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 7: *Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Kız	347	48,4
Erkek	370	51,6
Toplam	717	100,0

Tablo 5 incelendiğinde çalışmanın betimsel tarama modelindeki katılımcı grubu oluşturan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın bir yüzdelik dağılıma sahip olduğu (kız öğrenciler: % 48,4 ve erkek öğrenciler: % 51,6) görülmektedir.

Tablo 8: *Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	20	2,8
İlkokul Mezunu	227	31,7
Ortaokul Mezunu	137	19,1
Lise Mezunu	215	30,0
Üniversite Mezunu	110	15,3
Lisansüstü Mezunu	8	1,1
Toplam	717	100,0

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre en büyük payın ilkokul mezunu olanlara % 31,7 (227), en düşük payın da lisansüstü eğitim mezunu olanlara % 1,1 (8) aittir.

Tablo 9: *Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	3	,4
İlkokul Mezunu	134	18,7
Ortaokul Mezunu	146	20,4
Lise Mezunu	249	34,7
Üniversite Mezunu	160	22,3
Lisansüstü Mezunu	25	3,5
Toplam	717	100,0

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre en büyük payın lise mezunu olanlara % 34,7 (427), en düşük payın da lisansüstü eğitim mezunu olanlara % 3,5 (25) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 10: *Katılımcıların Akademik Başarı Durumuna Göre Dağılımı*

Akademik Başarı Durumu	f	%
1	21	2,9
2	41	5,7
3	187	26,1
4	249	34,7
5	219	30,5
Toplam	717	100,0

Tablo 10’da görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersi akademik başarı notu 4 düzeyinde olan öğrencilerin % 34, 7 (249) ile en geniş katılımcı grubu oluşturduğu; akademik başarı durumu 1 olan öğrencilerin ise en az kişiden oluşan katılımcı grubu oluşturduğu tespit edilmiştir. Yine sosyal bilgiler dersi notu 5 olan öğrencilerin de % 30,5 (219) ile en geniş ikinci katılımcı grubu oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 11: Katılımcıların Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Toplam Gelir	f	%
750 den az	79	11,0
751-1500	267	37,2
1501-2500	183	25,5
2501-4000	136	19,0
4001 ve yukarısı	52	7,3
Toplam	717	100,0

Tablo 11’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin % 37,2’lik (267) oranla büyük çoğunluğunun ailelerinin aylık gelir düzeyi 751-1500 TL arasında iken; % 7,3 (52) öğrenci ile en az sayıdan oluşan katılımcın grubun ise 4001 TL ve üzeri aile gelir düzeyine sahip katılımcılar olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.1.2. Deneyisel İşleme Katılan Çalışma Grupları

Öntest - sontest kontrol gruplu deneme modeline uygun olarak deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

3.2.1.2.1. Uygulama Okulları ve Sınıfların Belirlenmesi

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim/öğretim yılı birinci yarısında, toplamda sekiz haftalık bir süre içerisinde, Ankara ili Sincan ilçesi Ahmet Andıçen Ortaokulu 7-E ve 7-G şubeleri ile Sincan İMKB Ortaokulu 7-C ve 7-G sınıflarının öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasının ilk maddesi, uygulama yapılacak okulun tespit edilmesidir. Araştırmacının uygulamaların yapılacağı okulların belirlenmesinde; araştırmacı açısından ulaşım olanaklarının elverişli olması, uygulamanın okul yönetimi tarafından kabul görmesi, araştırma izin yazılarının gerçekleştirilebilmesi, birlikte çalışılacak olan öğretmenlerin istekli ve öğrenmeye açık olması ve eğitim düzeyi olarak da lisansüstü eğitim yapmış ya da yapıyor olma gibi özellikler göz önünde bulundurularak en iyi seçimin yapılmasına çalışılmıştır.

Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişim düzeylerinin çalışmanın amacına hizmet edici bir nitelik taşıdığının varsayılması da deney grubu öğrencilerinin bu sınıf düzeyinden seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırma okulunun belirlenmesinden sonra deney ve kontrol gruplarının tespit edilmesi aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, toplamda 133 öğrenciden oluşmaktadır.

Bu öğrencilerin 98'i deney, 35'i de kontrol grubunu meydana getirmektedir. Deney grubunu meydana getiren 98 öğrenci ise kendi içinde üç deney grubuna ayrılmaktadır. Bunların dağılımı şu şekildedir: 36 öğrenci deney grubu 1: bireysel olarak tarihi roman okuma, 30 öğrenci deney grubu 2: bilgisayar destekli tarihi roman okuma ve 32 öğrenci grupla işbirliği içinde tarihi roman okuma tekniğinin uygulandığı sınıflardır.

Deney ve kontrol gruplarını meydana getiren bu öğrenciler, tarafsız (yansız) atamayla belirlenmiştir. Bu işlem için grupların eşitliğinin test edilmesi sürecinden hemen sonra tespit edilen sınıfların hangilerinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı konusu öğretmenler ve araştırmacı arasında yapılan görüşme sonucunda rastgele atamayla gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonunda Ahmet Andiçen Ortaokulu 7-E sınıfı (tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniği), 7-G sınıfı (tarihi romanı grupla okuma tekniği) ile Sincan İMKB Ortaokulu 7-G sınıfı (tarihi romanı bireysel okuma tekniği) deney grupları olarak belirlenmiştir. Sincan İMKB Ortaokulu 7-C sınıfı öğrencileri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel işlem kısmına katılan öğrencilere ilişkin sayısal veriler aşağıda ele alınmıştır:

Tablo 12: *Araştırmanın Deneysel Kısımına Katılan Öğrenciler*

Grup	Teknik	Okul	Sınıf	Sınıf Mevcudu
Deney 1	Tarihi romanı bireysel okuma	Sincan İMKB	7-G	36
Deney 2	Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma	Ahmet Andiçen	7-E	30
Deney 3	Tarihi romanı grupla okuma	Ahmet Andiçen	7-G	32 (4 grup 5 üyeden; 3 grup 4 üyeden oluşmakta)
Kontrol	Sosyal bilgiler öğretim programı	Sincan İMKB	7-C	35
Toplam				133

Tablo 12’de görüldüğü üzere sınıf mevcudu en kalabalık olan grubunun tarihi romanı bireysel okuma tekniği; sınıf mevcudu en az olan grubun ise tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı grup olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin 4’er ve 5’er kişilik gruplara ayrıldığı görülmektedir. Deney gruplarını oluşturan sınıflardaki öğrencilerle birlikte sosyal bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin kazanımlarına ve tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılmasına uygun olarak sekiz haftalık (24 saat) bir uygulama sürecinde tarihi romanların sınıf içi kullanım tekniklerine göre öğretim süreci gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmanın yansız bir süreçte devam etmesi amacıyla deney gruplarını oluşturan öğrencilere, öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin deneysel bir çalışma kapsamında gerçekleştirildiği gibi bir bilgi verilmemiştir.

3.2.1.2.2. Deneysel Süreçte Kullanılan Tarihi Romanların Seçimi

8 hafta (24 saat) devam eden 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin öğretimi sürecinde sosyal bilgiler ders kitapları yerine tarihi romanlardan yararlanılmıştır. Deneysel süreçte kullanılması planlanan tarihi romanların birtakım temel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öncelikle derste kullanılacak olan tarihi roman, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi içerisinde geçen konu içeriği ve kazanımlara uygun olması eserin dilinin öğrencinin anlayabileceği bir üsluba sahip olması, eserde ele alınan olayların öğrencilerin bilişsel

ve duyuşsal gelişim özelliklerine uygun bir şekilde sunulması, eserin görsellerle desteklenmesi, sayfa sayısının en fazla 150 ve punto büyüklüğünün 12’den küçük olmaması gerekmektedir. Bu kapsamda deneysel süreçte kullanılması planlanan yaklaşık 20 adet tarihi roman gerek yukarıda sayılan nitelikleri barındırma durumu gerekse içindeki bilgilerin tarihi kaynaklardakilerle uygunluğu açısından alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde Atak (1), Aydüz (2) ve Gülen (1) tarafından oluşturulan eserlerin deneysel süreçte kullanılması uygun görülmüştür.

Her üç deney grubu öğrencilerine öğretim programıyla paralelliğine göre sırayla toplamda 4’er adet roman dağıtılmıştır. Bunlardan birincisi Ali Osman Atak’ın *Malazgirt Zaferi (63 sayfa)*, ikincisi Salih Gülen’in *Rüyadan Devlete (İlk 62 sayfası)*, üçüncüsü Zehra Aydüz’ün *Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul’un Fethi (142 sayfa)*, dördüncüsü yine Zehra Aydüz’ün *Kanuni Sultan Süleyman Dönemi (142 sayfa)* adlı eserlerdir. Ayrıntılı açıklama için **Bkz Ek-1**.

3.2.2. Nitel Çalışma Grupları

Araştırma modeline uygun olarak nitel verilerin toplandığı çalışma grupları iki şekilde incelenmektedir.

3.2.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenler

Ankara genelinde betimsel tarama yapılan nicel araştırma sonuçlarından ulaşılan bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurma ihtiyacı hissedilmiştir. Bu anlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” ve “kartopu örnekleme” yaklaşımları birlikte tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 112). Bu çalışma için örnekleme dâhil edilebilecek katılımcılardan aranan özellik (ölçüt), lisansüstü eğitim yapmış ya da yapıyor olmalarıdır. Kartopu örneklem yaklaşımı ise araştırmanın problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı, olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkili bir yaklaşımdır. Bu örneklem yönteminde en önemli durum, konuyla ilgili en fazla bilgisi

olan ve konuyla ilgili en çok deneyime sahip kişilere ulaşmaktır (Patton, 2002, Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirlenmesinde araştırmacı tarafından tanınan 6 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmeye başlanarak görüşme yapılan öğretmenlerin tanıdığı diğer lisansüstü eğitim alan öğretmenlere de ulaşılmış ve toplamda 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13: *Katılımcıların Kişisel Bilgileri*

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi
Ö1	K	27	6	Doktora yapıyor
Ö2	E	27	4	Yüksek Lisans yapıyor
Ö3	E	30	8	Doktora yapıyor
Ö4	E	32	8	Doktora
Ö5	E	32	6	Doktora yapıyor
Ö6	E	34	11	Doktora yapıyor
Ö7	E	33	10	Yüksek Lisans
Ö8	K	34	10	Doktora
Ö9	K	33	10	Yüksek Lisans
Ö10	E	36	9	Doktora
Ö11	E	39	18	Doktora
Ö12	E	39	16	Doktora

Tablo 13'te görüldüğü üzere çalışmaya katılan 12 öğretmenin 3'ü kadın, 9'u erkektir. Katılımcılardan 5'i doktora, 2'si yüksek lisans mezunu; 4'ü doktora 1'i yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Katılımcıların yaş aralığının 39 ile 27 arasında; mesleki kıdemlerinin ise 4 ile 19 yıl arasında bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

3.2.2.2. Yarı Deneysel Süreci Değerlendiren Öğrenciler

7. sınıf sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin öğretiminde tarihi romanların kullanıldığı yarı deneysel süreç sonunda öğrencilerin deneysel süreci değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine başvurma ihtiyacı hissedilmiştir. Bu anlamda

tarihi romanı bireysel tekniğinin uygulandığı deney-1 (36 öğrenci), tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 (30 öğrenci) ve tarihi romanı grupla okuma etkinliğinin uygulandığı deney-3 grubu (32 öğrenci) katılımcılarından oluşan 98 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur.

Öğrencilerin görüşleri alınmadan önce araştırmanın kalitesini arttırmak amacıyla görüşlerine başvurulacak deney grubu öğrencilerine önceden yarı deneysel süreci (tarihi romanlarla sosyal bilgiler dersi öğretimi) değerlendirmelerini konu alan görüşme soruları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve bu tür bir araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. 3 deney grubunu oluşturan toplam 98 öğrenciden 6'sının etkinliğin yapıldığı tarihte okula gelmemesi nedeniyle gönüllülük esasına bağlı olarak toplamdan toplamda 92 öğrencinin sürece ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel ölçme araçları tarih okuryazarlığı tutum ölçeği ile tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi olmakla birlikte; nitel veri toplama araçları ise öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan öğretmen görüşme formu ve öğrencilerin tarihi romanların kullanılarak öğretimin yapıldığı deneysel sürece ilişkin görüşlerini toplamayı amaçlayan öğrenci süreç değerlendirme formudur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

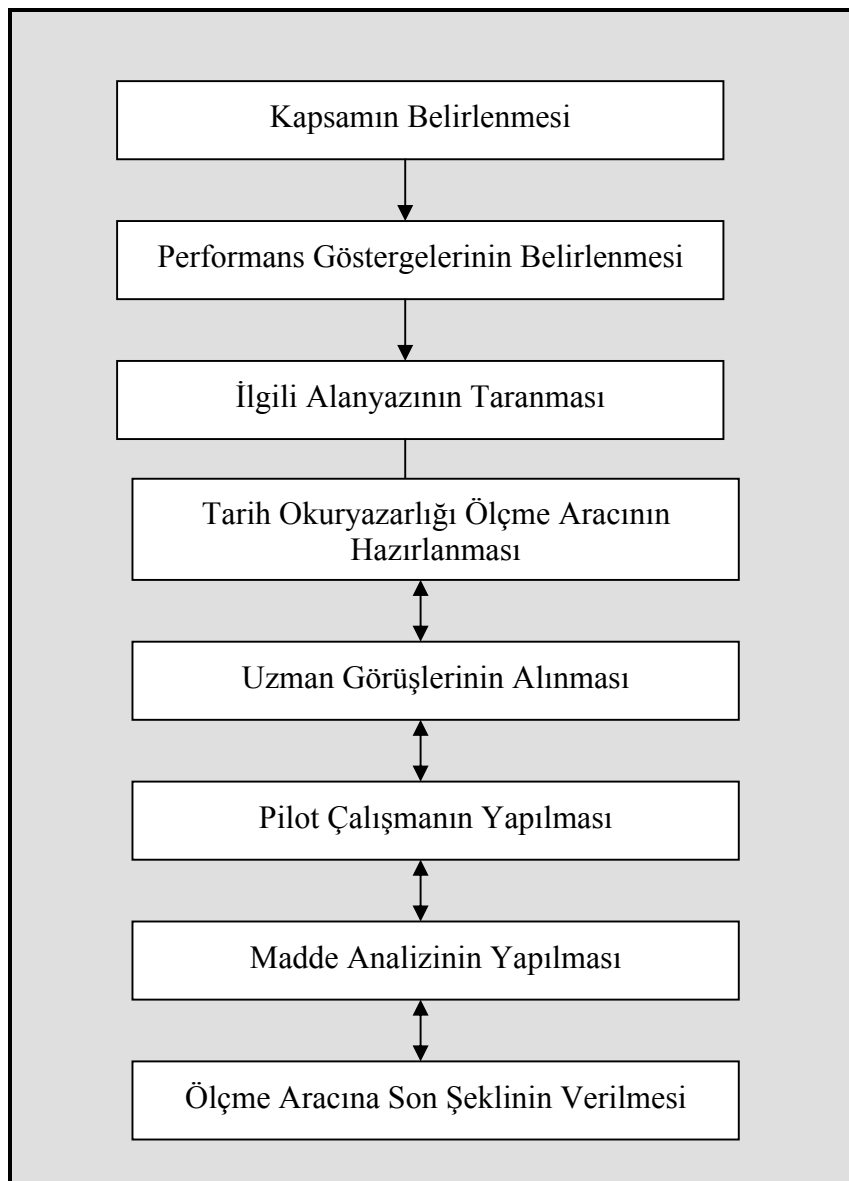
Nicel veri toplama aracı, tarih okuryazarlığı ölçeğinin bir tutum ve 9 bilgi-beceri testi alt boyutu olmak üzere toplamda 10 boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu anlamda tarih okuryazarlığı ölçme aracı temelde iki kısımdan oluşmaktadır: biri tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi diğeri de tarih okuryazarlığı tutum ölçeğidir.

3.3.1.1. Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi

Araştırmada, Ankara il merkezindeki 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerini betimlemek ve sosyal bilgiler dersinde tarihi romanların sınıf içi kullanım tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinden yararlanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi

Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin kazanımları ve tarih okuryazarlığının alt boyutları göz önüne alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, bir anlamda başarı testi olarak da düşünülebilir. Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram, anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999: 15). Araştırmada kullanılan tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinin geliştirilme süreci ve süreçle ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Şekil 6: *Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testinin Geliştirilme Süreci*



1. Kapsamın Belirlenmesi: Bu aşamada öncelikle tarih okuryazarlığının ölçülmek istenen alt boyutları ve sosyal bilgiler dersinin hangi ünitesiyle ilişkilendirileceği tespit edilmiştir. Bu aşama sonunda tarih okuryazarlığı alt boyutlarının sosyal bilgiler 7. sınıf Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi içinde ele alınmasına karar verilmiştir.

2. Performans Göstergelerinin Belirlenmesi: Tarih okuryazarlığının sekiz alt boyutunun her birine ait performans göstergeleri belirlenmiştir.

3. Konuyla İlgili Alanyazının Taranması: Bu aşama, tarih okuryazarlığı kavramı üzerine ulusal ve uluslar arası alanyazının taranması aşamasını oluşturmaktadır. Yerli alanyazında tarih okuryazarlığı ile ilgili yeterince çalışmaya rastlanılmadığı için ağırlıklı olarak yabancı alanyazından yararlanılmıştır.

4. Ölçme Aracının Hazırlanması: Bu aşamada araştırmacı tarafından tarih okuryazarlığı alt boyutlarının performans göstergelerine ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin kazanımlarına uygun olarak çok çeşitli yazılı ve elektronik kaynaklar taranmış ve toplamda 55 sorudan oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu havuzdaki maddelerden 37'si çoktan seçmeli soru tekniğinden yararlanılarak; 18'i de açık uçlu soru tekniğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Her performans ifadesini ölçen en az iki adet sorunun olmasına özen gösterilmiştir. Akademik Başarı Testi'nin geliştirilmesi sürecinde ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyleri ile genel bilişsel, duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda test maddelerinin 4 seçenekli olmasına özen gösterilmiştir.

5. Uzman Görüşlerinin Alınması: İlk şekliyle 37 maddeden oluşan test; 6 alan eğitim uzmanı (Ahi Evran üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karatekin Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi), üç ölçme değerlendirme uzmanı ve iki dil uzmanı tarafından incelenerek maddeler üzerinde düzeltme, sadeleştirme ve azaltma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonunda çoktan seçmeli test tekniği ile oluşturulmuş 32 maddeden 5'i öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı, ölçülmek istenen özelliği ölçebilecek nitelikte olmadığı ve benzer maddelerin olması nedeniyle testten çıkarılmıştır. Diğer taraftan açık uçlu soru tekniğinden yararlanılarak oluşturulan 18

madde; yine 3 alan, iki dil bilim ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler neticesinde birbirini tekrarlayan, çocuğun gelişim düzeyine uymayan 2 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu haliyle açık uçlu soru şeklinde hazırlanan madde sayısı 16 olarak belirlenmiştir. Ayrıca hazırlanan açık uçlu soruların nicelleştirilerek puanlanması (doğru: 1 ve yanlış: 0) sağlanmıştır. Bu düzeltmeden sonra tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi, 48 maddeden oluşan bir yapı arz etmektedir.

6. Pilot Çalışmanın Yapılması: Bu aşamada ölçme aracına son şekli verilmeden önce, uygulamada karşılaşılabilecek zorlukları görmek ve maddelerin amaca hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, 2011-2012 eğitim/öğretim yılının bahar yarıyılı sonunda Ankara il merkezindeki 5 ortaokulda (İsmet Kurtulmuş, Ahmet Andiçen, Abdullah Tokur, Sincan İMKB ve Korkut Ata Ortaokulları) toplamda 465 yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından tanınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu okullarda görev yapıyor olması söz konusu okulların uygulama alanı olmasını sağlamıştır.

7. Madde Analizinin Yapılması ve Ölçme Aracına Son Şeklinin Verilmesi: Çoktan seçmeli test tekniği ile hazırlanmış Tarih okuryazarlığı ölçme aracındaki maddelerin analizleri ITEMAN programı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu ulaşılan veriler, aşağıda tablolastırılmıştır:

Tablo 14: *Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu*

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik Gücü(Rjx)
1.	.81	.28*
2.	.76	.44*
3.	.60	.30
4.	.60	.35
5.	.84	.31*
6.	.50	.49
7.	.70	.48
8.	.50	.39
9.	.65	.47
10.	.80	.36*

11.	.75	49
12.	.77	44
13.	.38	37
14.	.61	47
15.	.60	52
16.	.85	09*
17.	.61	19*
18.	.63	31
19.	.56	26
20.	.81	21*
21.	.71	38
22.	.63	36
23.	.64	43
24.	.77	37*
25.	.65	46
26.	.56	40
27.	.49	55
28.	.63	23*
29.	.47	36
30.	.18	.03*
31.	.69	.35
32.	.45	.40

Tablo 14’te görüldüğü üzere araştırmacı tarafından toplanan veriler, tek bir belge altında toplanarak analize hazır hale getirilmiştir. Madde analizinde Pj (madde güçlüğü) ve Rjx (madde ayırt ediciliği) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre 32 maddenin madde güçlük indeksi ortalaması .60 olarak bulunmuştur. Madde güçlük indeksi değerinin .90’a yaklaştıkça maddenin/maddelerin kolaylaştığı .10’a yaklaştıkça da madde/maddelerin zorlaştığı (Atılgan, 2009; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008) düşünüldüğünde testte bulunan maddelerin ne zor ne kolay olan .50 değerine yakın olduğu görülmektedir. Yine testte bulunan 32 maddenin madde ayırtıcılık gücünün ortalama değeri .34 olarak tespit edilmiştir. Bir ölçme aracındaki maddenin, ayırtıcılık gücü değerinin .30’dan yukarı olması o maddenin testte kalması için yeterlidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 122; Atılgan, 2009:147).

Gerçekleştirilen madde analizi sonuçlarına göre, güçlüğü ve ayırt ediciliği uygun olmayan maddeler (güçlük derecesi 0.45-0.75 arasında olmayan ve ayırt edicilik düzeyi 0.30’un altında olan) testten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda 1, 2, 5, 10, 16, 17, 20, 24, 28

ve 30. sorular ölçme aracından çıkarılmıştır. Ancak madde ayıricılık gücü .30'un altında (.26) bulunan 17. maddenin testten çıkarılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak söz konusu maddenin ölçülmek istenen performans göstergesini ölçen diğer maddeler içinde iyi düzeyde olması ve çıkarılması durumunda testin kapsam geçerliliğinin düşürülmek istenmemesi gibi gerekçeler gösterilebilir.

ITEMAN programında yapılan analiz sonucuna göre 32 maddeden oluşan şekliyle ölçme aracının güvenilirliğini gösteren KR-20 değeri .723 olarak bulunmuştur. Pilot uygulama sonuçlarına göre madde güçlük indeksi ve ayıricılık gücü uygun olmayan 10 maddenin testten çıkarılması sonrasında ise 22+16 maddeden oluşan ölçme aracının KR-20 değeri (Cronbach Alpha) .786 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2011: 165) tarafından bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bu değerlere göre tarih okuryazarlığı ölçme aracının araştırmada kullanılabilecek seviyede bir güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir (*Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi son şekli için Bkz Ek-2*). Aşağıda tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testini oluşturan boyutlar ve her boyutta yer alan madde sayıları tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15: *Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Boyutları ve İlgili Sorular*

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	İlgili Sorular
Tarihsel Olaylar Bilgisi	1, 2, 3, 4, 5, 6
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	7, 8, 9, 10, 11
Kronolojik Düşünme Becerisi	12, 13, 14, 15, 16
Tarihsel Empati Becerisi	17, 18, 19*
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	20, 21, 22, 23, 24
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirebilme Becerisi	25, 26, 27, 28, 29
Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi	30, 31, 32, 33
Tarihi Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma/Dinleme/İzleme Becerisi	34, 35, 36, 37
Neden-sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	38

*Tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testini oluşturan boyutlardaki maddeler “1” ve “0” puanlanmış ve buna göre analiz edilmiştir. ancak tarihsel empati boyutundaki üç madde, Lee ve Ashby (2001) tarafından oluşturulan beş aşamanın (aptal geçmiş, klişe

genellemeler, günlük empati, sınırlı tarihsel empati ve bağlama uygun tarihsel empati) her birine karşılık seçeneklerden oluşan ve buna göre puanlanan likert tarzda maddelerdir. Söz konusu üç maddenin puanlaması şu şekilde yapılmıştır: *aptal geçmiş (1), klişe genellemeler (2), günlük empati (3), sınırlı tarihsel empati (4) ve bağlama uygun tarihsel empati (5)*.

3.3.1.2. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği

“Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği” DeVellis tarafından ortaya konulan ölçek geliştirme süreci dikkate alınarak geliştirilmiştir. DeVellis (2003) ölçek geliştirme sürecindeki aşamaları şu şekilde belirtmiştir:

- Ölçülmek istenilen özelliğin belirlenmesi
- Madde havuzunun oluşturulması
- Ölçme için biçimin belirlenmesi
- Oluşturulan madde havuzunun uzman görüşlerine sunulması
- Kapsam geçerliliği yüksek maddelerin deneme formuna dahil edilmesi
- Deneme formunun örneklem grubuna uygulanması
- Maddelerin Analiz Edilmesi
- Esas uygulama için ölçeğe son halinin verilmesi

Ölçülmek İstenilen Özelliğin Belirlenmesi

Bu ölçek, 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığını meydana getiren boyutlara ilişkin duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle ortaokul öğrencileri için uygun performans göstergelerine sahip tarih okuryazarlığının 8 alt boyutu ve bu alt boyutların özellikleri listelenmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada öğrencilerin tarih okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla sadece duyuşsal öğelere ilişkin maddeler yazılmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında, tutum ifadelerinin tarih okuryazarlığı alt boyutlarıyla ilişkilendirilmesine ve her bir alt boyut için en az 5 madde yazılmasına dikkat edilmiştir. Bu süreç sonunda 45 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçme Biçiminin Belirlenmesi

Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeğindeki likert tipi ölçek modeline uygun olarak hazırlanan maddeler “(5) Tamamen Katılıyorum”, “(4) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(2) Katılmıyorum”, “(1) Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde üçlü derecelendirmeye göre yapılandırılmıştır. Olumsuz maddeler için ise bu puanlama, tersi şekilde düzenlenmiştir.

Oluşturulan Madde Havuzunun Uzman Görüşlerine Sunulması

Ölçme aracının kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için ölçülmek istenen öğelerin gözlenebilir işaretçileri kapsamında, oluşturulan maddelerle temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca ölçekteki maddelerin ölçülecek özelliği ölçmedeki yeterliliğine yönelik teknik denetimden geçirilmesi ve dil açısından anlaşılabilirliğinin incelenmesi gerekmektedir (DeVellis, 2003: 85; Tavşancıl, 2010: 144). Ölçme aracındaki maddelerin sayılan kriterleri yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda oluşturulan ölçek maddeleri kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının (6), ifadelerin duyuşsal olup olmadığı için ölçme ve değerlendirme ve psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının (3) ifadelerin Türkçe dil kurallarına uygunluğu için dil uzmanlarının (3) görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler neticesinde dört maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçmeye hizmet etmediği ve 3 maddenin de benzerlerinin tekrarı olduğu gerekçesiyle çıkarılmasına karar verilmiştir. Yine maddelerin dil ve imlâ kurallarına uygunluğu, dil uzmanlarından gelen dönütler çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu düzeltmeler neticesinde tarih okuryazarlığı tutum ölçeği 38 maddeden oluşan bir görünüme kavuşmuştur.

Deneme Formunun Örneklem Grubuna Uygulanması

Bu aşamada uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen ölçme aracının ilk uygulaması yapılmıştır. İlk uygulamanın amacı, ölçme aracının yapı geçerliliğini (faktör) ve güvenilirlik düzeyini test etmektir. 38 maddeden oluşan ölçme aracı, 2011-2012 eğitim/öğretim yılının bahar yarıyılı sonunda Ankara il merkezindeki rastgele yöntemle belirlenmiş 5 ortaokulda (İsmet Kurtulmuş, Ahmet Andiçen, Abdullah Tokur, Sincan İMKB ve Korkut Ata Ortaokulları) toplamda 465 yedinci sınıf

öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Faktör analizi için 300 katılımcıdan oluşan örneklem sayısının yeterli olduğu genel kural olarak ortaya konulmaktadır (Comrey ve Lee, 1992'den akt. Çokluk ve diğerleri, 2010: 206). Buna göre 465 kişilik ön uygulama grubunun faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir.

Maddelerin Değerlendirilmesi

Ön uygulama sonucu elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan analizler aşağıda açıklanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi:

Madde-test istatistikleri aşmasında ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler/yapılar) keşfetmeyi ya da faktörler ile göstergeleri arasında tanımlanan ilişkileri açıklayan ölçme modellerini test etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk ve diğerleri, 2010: 178). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu “Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) ve “Barlett’s Sphericity” testiyle sınanmıştır.

“KMO” katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. “Barlett’s Sphericity” testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. “Barlett’s Sphericity” testi sonucunda elde edilen “Chi-square” test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Kan ve Akbaş, 2005). Tablo 16’da “KMO” ve “Bartlett’s” testlerinin sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur:

Tablo 16: *KMO ve Bartlett’s Testi Sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		.893
Bartlett's Testi	Yaklaşık Kay-kare	7244,575
	Serbestlik derecesi	703
	Önemlilik	.000

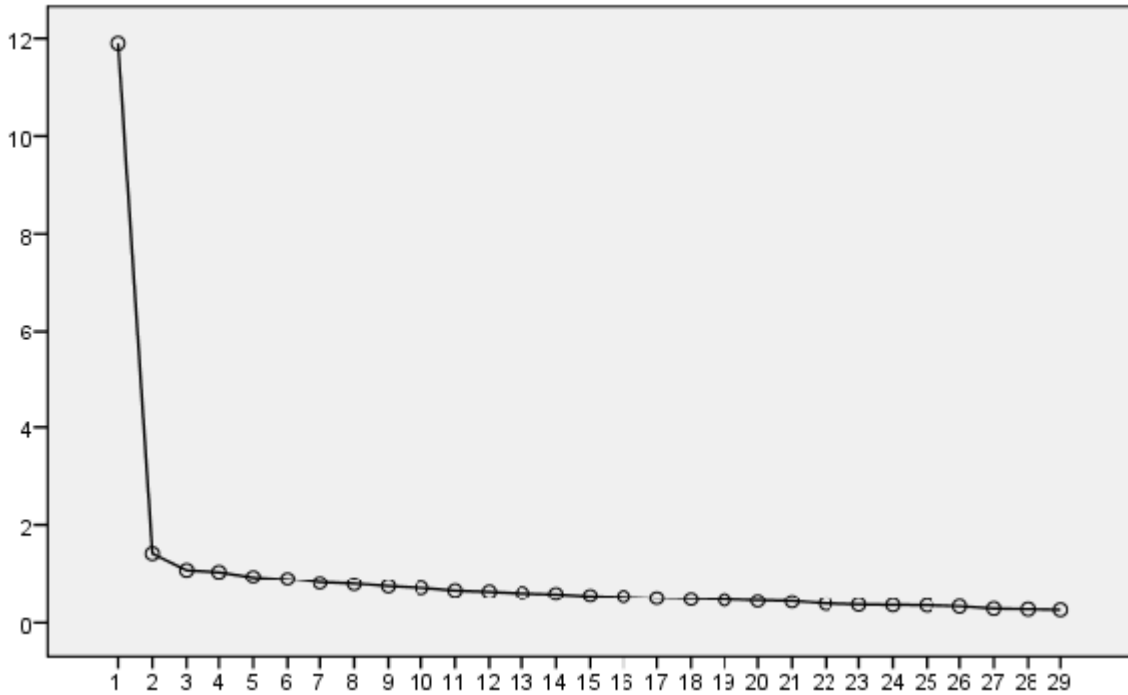
Tablo 16 incelendiğinde, 38 maddenin faktör analizi için “KMO” değeri .89 olarak tespit edilmiştir. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum “KMO” değeri .60 olması gerektiği belirtilmektedir (Pallant, 2001). Dolayısıyla “KMO” değerinin 1’e yaklaşması (.89) verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Uygulanan Bartlett’s testi sonucu elde edilen “Chi-square” test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu ($\chi^2=4355,23$ $p<.01$) gözlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 38 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi sürecinde faktörlerin birbirleriyle yüksek ilişki veren maddelerini bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analysis) dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Elde edilen verilerden faktör yük değerleri .30’un altında olan maddeler ile iki ayrı faktördeki faktör yükleri arasında .10’dan daha küçük bir değer olan; bir başka ifade ile birden fazla faktöre yük veren maddelerin atılması gerekmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

Bu doğrultuda madde yük değeri .30’un altında olan 4 madde ile birden fazla faktöre yük veren ve en yüksek faktör yük değeri ile bu değere en yakın faktör yük değeri arasındaki fark .10’dan az olan 5 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan 29 madde üzerinde faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonuçları değerlendirilirken maddelerin toplam olarak oluşturduğu faktör yüklerine bakılır. Kline’e (1994) göre faktör yük değeri, maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin oluşturduğu bir küme varsa bu bulgu, o maddelerin birlikte söz konusu yapıyı ölçtüğü anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2010).

Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 29 maddenin, tek faktörlü bir yapı dâhilinde toplandığı görülmüştür. Son şekliyle ile 29 maddelik ölçeğin KMO değeri .949 ve Bartlett’s testi değerinin ise $\chi^2=6440,567$; $sd=406$ ($p<.01$) olarak tespit edilmiştir. Faktör öz değerlerine ilişkin yamaç eğim grafiği grafik 1’de verilmiştir:

Grafik 1: Faktör Öz Değerlerine Ait Yamaç Eğim Grafiği



Grafik 1'deki yamaç eğim grafiğinde görüldüğü üzere ölçme aracı, baskın tek faktörlü bir yapı arz etmektedir.

Tablo 17: Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği'nin Faktör Yapısı

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	11,905	41,050	41,050
2	1,435	4,947	40,443
3	1,106	3,813	45,124
4	1,067	3,678	50,489

Tablo 17'de ölçme aracının baskın tek faktörden oluşan bir yapı teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Çünkü 1. faktörün tek başına varyansın % 38,050'sini açıkladığı diğer faktörlerin ise açıklanan varyans oranı üzerinde önemli derecede bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin maddelerine ait faktör yük değerlerinin .30'un altında olmaması ve davranış bilimlari açısından tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans miktarının % 30'un üzerinde olması ölçeğin tek faktörlü bir yapı olarak değerlendirilmesi için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011: 125; Tavşancıl, 2010).

Tablo 18: *Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeğinin Faktör Yük Dağılımları ve Madde-Toplam Test Korelasyon Katsayıları*

	Maddeler	Faktör Yükü	Ortak Varyans	Madde-Toplam Korelasyonu
1.	Tarihsel empati yaparak tarihteki olayları daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum.	.696	.680	.654
2.	Geçmişte yaşamış insanlarla tarihsel empati kurmaktan kaçınıyorum.	.691	.597	.574
3.	Geçmişte yaşamış insanların duygu ve düşüncelerini anlamak için çaba gösteririm.	.688	.534	.613
4.	Tarihsel olayları kronolojik olarak sıralamak hoşuma gider.	.767	.613	.686
5.	Tarihsel olayların kronolojik olarak öğrenilmesinin bir yararı olduğunu sanmıyorum.	.503	.499	.607
6.	Tarihi olayları kronolojik olarak öğrenmenin olayların akılda kalıcılığını arttırdığını düşünüyorum.	.475	.674	.389
7.	Sınıfta öğretmenimizin tarihi olaylarla ilgili konuşmalarını dikkatle dinlerim.	.725	.423	.557
8.	Tarihte öne çıkan olayların nerede meydana geldiğini bilmek önemlidir.	.499	.632	.549
9.	Tarihsel olaylardaki ekonomik yaşam hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.	.731	.446	.651
10.	Bir tarihsel olayda rol oynayan ana karakterler hakkında bilgi edinmek isterim.	.491	.562	.476
11.	Tarihsel olaylardaki sosyo-kültürel koşulların nasıl olduğunu merak etmem.	.687	.561	.626
12.	Tarihsel olayların ne zaman meydana geldiği hakkında bilgi sahibi olmak isterim.	.723	.625	.730
13.	Tarihi romanları okumaktan keyif alırım.	.688	.532	.620
14.	Tarihi filmleri izlerken sıkılırım.	.648	.426	.513
15.	Tarihi romanların kapaklarını dahi açmak istemem.	.716	.473	.635
16.	Tarihi olayları ele alan sinema filmlerini izlemekten zevk alırım.	.644	.640	.610
17.	Tarihi romanları okumanın boşa zaman harcamak olduğunu düşünüyorum.	.665	.632	.587
18.	Anlamını bilmediğim tarihi kavramları araştırmaktan hoşlanırım.	.662	.576	.554
19.	Anlamını bilmediğim tarihi kavramları öğrenmek isterim.	.513	.475	.675
20.	Web sitelerdeki tarihsel bilgilerin doğruluğuna sorgusuz sualsiz güvenirim.	.600	.455	.644

21.	İnternet ortamında tarih konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.	.481	.420	.567
22.	Tarih konularının öğrenilmesinde web sitelerinin bir yararı olduğunu düşünmüyorum .	.585	.620	.657
23.	Tarihi olayların anlatıldığı bir metindeki mantıksal tutarsızlıkları bulmaya çalışırım.	.591	.459	.618
24.	Bir tarihsel olaya ilişkin farklı kaynakların birbiriyle tutarlı olmasına dikkat ederim.	.650	.412	.696
25.	Tarihsel olayların anlatıldığı kaynaklardaki çelişkili ifadeleri bulmaya çalışırım.	.543	.401	.604
26.	Tarihi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya önem veririm.	.630	.482	.611
27.	Tarihin en önemli unsurlarından birinin olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak olduğunu düşünüyorum.	.656	.543	.614
28.	Geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirmenin gereksiz olduğuna inanıyorum .	.443	.487	.597
29.	Tarihsel olayları günümüzle karşılaştırmak, severek yaptığım bir etkinliktir.	.678	.614	.632
Cronbach Alpha: ,921				

Son şekliyle 29 maddeden oluşan ölçme aracının faktör yük değerlerinin .443 ile .767 değerleri arasında bir dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ortalaması ise .921 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2011: 165) tarafından bir ölçme aracı için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının güvenirlik için yeterli olduğu ifade edilmektedir. Tavşancıl (2010: 29) ise .80 ve 1 arasında güvenirlik değerine sahip ölçeği, güvenilir bir ölçme aracı olarak nitelendirmektedir. Büyüköztürk (2011: 171)'e göre genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve üzeri olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği kabul edilmektedir. Bu ölçekte maddelerin toplam-test korelasyonu ile olan ilişkilerinin .389 ile .699 değerleri arasında bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Güvenirlik analizleri çerçevesinde elde edilen değerlere göre ölçme aracının güvenirlik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Açımlayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre 9 madde çıkarılmış ve tarih okuryazarlığı tutum ölçeğine 29 maddelik son hali verilmiştir (*Bkz Ek-3*).

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan nitel ölçme araçları; öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüş süreç değerlendirme formu şeklinde iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır.

3.3.2.1. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, betimsel araştırma sonucuna göre ortaya çıkan tarih okuryazarlığının altı boyutunda öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri ve bunları çözmeye yönelik öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen “*Öğretmen Görüşme Formu*”dur. Görüşme yöntemi, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003: 61).

Görüşme yönteminin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme yöntemi olarak üç türünden söz etmek mümkündür. Yapılandırılmış görüşme yönteminde ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat planı aynen uygulanır. Yapılandırılmamış görüşmede ise açık uçlu soruların sorulduğu, tartışma ve keşfe yönelik bir görüşme yöntemidir. Bu türde araştırmacı pasif, katılımcı ise aktif konumdadır (Çepni, 2005: 69). Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003: 61). Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerdeki tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri ve bunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) yöntemi kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorularla, katılımcıların konu dışına çıkmadan görüşlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte tasarlanan sorular, öğretmenlerin araştırılan konu hakkındaki düşüncelerini kısıtlayacak, etkileyecek ve değiştirecek nitelikte olmamalı, mevcut görüşlerin araştırılması üzerine

odaklanılmalıdır. Yıldırım ve Şimşek (2006), bu tür formların kullanım amacını, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların incelenmesi olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olduğu tarih okuryazarlığının altı boyutuna ilişkin öğretmenlere yöneltilmek üzere 12 sorudan (her bir boyut için önce düşük olma nedeni, sonra çözüm önerisi şeklinde) oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form iki alan uzmanına, bir nitel araştırma yöntemlerinde uzman öğretim üyesine ve bir dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Bu anlamda soru maddelerinin ana çatısı aynı kalmakla birlikte çeşitli anlatım hatalarının düzeltilmesi yeterli görülmüştür. Ayrıca görüşme formundaki maddelere ilişkin ön uygulamada beklenmedik herhangi bir problemle karşılaşılıp karşılaşılmayacağının belirlenmesi ve maddelerin açık ve net anlaşılmasının tespiti için bir sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan ön uygulamada her bir sorunun açık ve net anlaşıldığı gözlenmiştir. 12 maddeden oluşan öğretmen görüşme formunun son şekli için **Bkz Ek-4**.

3.3.2.2. Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu

Araştırmada kullanılan nitel ölçme araçlarından bir diğeri, tarihi romanlardan yararlanılarak gerçekleştirilen 7. sınıf sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin öğretim süreci sonrasında öğrencilerin yarı deneysel sürece ilişkin görüşlerinin alınması için “Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu”ndan yararlanılmıştır. Bu kapsamda üç farklı deney grubundaki toplam 98 öğrenci ile birebir görüşme yapmanın zaman açısından ekonomik bir yöntem olmayacağı düşüncesinden hareketle yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu amaçla 7 sorudan oluşan formun geçerlilik ve güvenilirliği için yine iki alan uzmanının, bir nitel araştırma yöntemlerinde uzman öğretim üyesinin ve bir dil uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde soruların ana çatısı aynı kalmak koşuluyla çeşitli dil ve anlatım hataları düzeltilerek son haliyle 7 maddeden oluşan “Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu” hazır hale getirilmiştir. Ayrıntılı bilgi için **Bkz Ek-5**.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada gerçekleştirilen veri analiz yöntemleri de diğer başlıklarda olduğu gibi nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki alt başlık altında incelenmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada, sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerine uygun olarak üç farklı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği ve tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi öntest puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Tek Faktörlü Anova (One-way ANOVA) ve öntest-sontest ölçüm sonuçları gruplar arası farklılığını belirlemek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Çift Yönlü Varyans Analizi (Two-way ANOVA) testi yapılmıştır.

Betimsel tarama sonrasında elde edilen verilerin analizinde ise dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği için Kolmogorov Smirnov ve Levene F testleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin parametrik koşulları (Ural ve Kılıç, 2011: 83, Büyüköztürk, 2011, Baştürk, 2010) sağlamadığı anlaşıncı nicel verilerin analizinde nonparametrik testler olan Mann Whitney U- Testi, Kruskal Wallis H-Testi ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Bonferoni düzeltme yöntemi ile Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi için yeni bir anlamlılık düzeyi oluşturulur. Kaç adet karşılaştırma yapılacaksa anlamlılık düzeyinin bu sayıya bölünmesi ile elde edilen değer yeni anlamlılık düzeyi olarak alınır (Bastürk, 2010: 148).

Araştırmanın alt problemlerinin çözümünün tamamında elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistik paket programı ile değerlendirilmiş ve her bir analiz için 0.05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak yorumlar yapılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin tarih okuryazarlığı düşük olmasının nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin deneysel sürece ilişkin görüş bildirdikleri açık uçlu sorulardan elde edilen verilere, betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

Betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel

analizde, görüŖülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğeri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Daha sonra yapılan bu betimlemeler arasındaki neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır.

İçerik analizinde ise betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler bir başka işleminden geçirilerek betimsel bir yaklaşımla ortaya konamayan kavram ve temalar keşfedilebilir. İçerik analizi sürecinde öncelikle “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu tür kodlamalar daha çok belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için geçerlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, söylemin görünen, kolayca yakalanan, sergilenmiş ve ilk bakışta algılanan içeriği yerine, gizil, üstü kapalı içeriğini ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Diğeri taraftan içerik analizi çeşitli tekniklere ayrılmaktadır. Bunlar: Frekans analizi, Kategorisel analiz, Değerlendirici analiz, Olumsuzluk ya da ilişki analizi. Bu çalışmada da yararlanılan kategorisel analiz tekniğı, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategorilerin homojen, ayırt edici, objektif olması, bütünsellik taşıması, amaca uygun ve anlamlı olması gerekir (Bilgin, 2006: 19).

Bu çalışmada görüşmeler sonucu elde edilen verilerin kodlanmasında sözcük, cümle ve paragraflar dikkate alınarak kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Benzerlikleri ortaya konan kodlar bir araya getirilmiş, böylelikle tematik kodlamaya gidilmiş ve taslak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler temalar altında birleştirilmiş ve “doğrudan alıntılara” da yer verilerek sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan verilere göre ele alınmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk beş problem durumuna ilişkin elde edilen veriler, nicel araştırma yöntemlerine göre hareket edilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği puanları;

- Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir:

4.1.1.1. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel Veriler

Tablo 19: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Tutumlarına Ait Betimsel Veriler

N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	S
717	35	138	110,90	16,74

Betimsel çalışmaya katılan öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum düzeylerinin 35 ile 138 puanları arasında bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Yine katılımcıların tarih okuryazarlığı tutum düzeyleri aritmetik ortalama puanının 110,90 olduğu

görülmektedir. 29 maddeden oluşan tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 145 olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin tarihe ilişkin tutumlarının, ortalamanın üstünde olduğu yorumunda bulunulabilir.

Tablo 20: *Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel Veriler*

No	İfadeler	$\bar{X}$	S
1	Tarihsel empati yaparak tarihteki olayları daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum.	3,84	,90
2	Geçmişte yaşamış insanlarla tarihsel empati kurmaktan kaçınıyorum.	3,68	1,29
3	Geçmişte yaşamış insanların duygu ve düşüncelerini anlamak için çaba gösteririm.	3,84	1,10
4	Tarihsel olayları kronolojik olarak sıralamak hoşuma gider.	3,71	1,10
5	Tarihsel olayların kronolojik olarak öğrenilmesinin bir yararı olduğunu sanmıyorum.	3,89	1,30
6	Tarihi olayları kronolojik olarak öğrenmenin olayların akılda kalıcılığını arttırdığını düşünüyorum.	4,13	,97
7	Sınıfta öğretmenimizin tarihi olaylarla ilgili konuşmalarını dikkatle dinlerim.	4,19	,94
8	Tarihte öne çıkan olayların nerede meydana geldiğini bilmek önemlidir.	4,30	,94
9	Tarihsel olaylardaki ekonomik yaşam hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.	3,61	1,04
10	Bir tarihsel olayda rol oynayan ana karakterler hakkında bilgi edinmek isterim.	4,05	,98
11	Tarihsel olaylardaki sosyo-kültürel koşulların nasıl olduğunu merak etmem.	3,67	1,25
12	Tarihsel olayların ne zaman meydana geldiği hakkında bilgi sahibi olmak isterim.	4,11	1,00
13	Tarihi romanları okumaktan keyif alırım.	3,63	1,25
14	Tarihi filmleri izlerken sıkılırım.	3,87	1,31
15	Tarihi romanların kapaklarını dahi açmak istemem.	3,89	1,30
16	Tarihi olayları ele alan sinema filmlerini izlemekten zevk alırım.	4,11	1,14
17	Tarihi romanları okumanın boşa zaman harcamak olduğunu düşünüyorum.	4,10	1,19
18	Anlamını bilmediğim tarihi kavramları araştırmaktan hoşlanırım.	3,77	1,10
19	Anlamını bilmediğim tarihi kavramları öğrenmek isterim.	4,00	1,00
20	Web sitelerdeki tarihsel bilgilerin doğruluğuna sorgusuz sualsiz güvenirim.	3,20	1,11
21	İnternet ortamında tarih konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.	3,62	1,16

22	Tarih konularının öğrenilmesinde web sitelerinin bir yararı olduğunu düşünmüyorum.	3,49	1,37
23	Tarihi olayların anlatıldığı bir metindeki mantıksal tutarsızlıkları bulmaya çalışırım.	3,56	1,15
24	Bir tarihsel olaya ilişkin farklı kaynakların birbiriyle tutarlı olmasına dikkat ederim.	3,96	1,09
25	Tarihsel olayların anlatıldığı kaynaklardaki çelişkili ifadeleri bulmaya çalışırım.	3,85	1,04
26	Tarihi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya önem veririm.	2,25	1,09
27	Tarihin en önemli unsurlarından birinin olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak olduğunu düşünüyorum.	3,05	,99
28	Geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirmenin gereksiz olduğuna inanıyorum.	3,94	1,26
29	Tarihsel olayları günümüzle karşılaştırmak, severek yaptığım bir etkinliktir.	3,88	1,08

Tablo 20'den anlaşılacağı üzere öğrencilerin genel olarak tarihe ve tarihsel unsurlara yönelik tutumları olumlu yöndedir. Bunun yanında tarihsel roman ve filmlere ilişkin diğer unsurlara nispeten daha olumlu tutum geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yine katılımcıların tarihsel olaylar bilgisi ve tarihsel empati ile ilgili maddelere yönelik genel anlamda olumlu tutumlarının olduğu görülmekle birlikte, tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan maddelerden elde edilen aritmetik ortalama puanlar, diğer ifadelere göre daha düşüktür.

4.1.1.2. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Tablo 21: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı için T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	347	112,91	16,18	715	2,960	.003
Erkek	370	109,21	17,19			

* p≤.05

Tablo 21'e göre çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=112,91$; erkeklerin ise $\bar{X}=109,21$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin katılımcıların tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık ($t_{(715)}=2,960$; $p<.05$) oluşturduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında söz konusu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tarih okuryazarlığı tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4.1.1.3. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından normal bir dağılım göstermedikleri ve anne eğitim durumu dağılımları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) saptanmıştır. Bu durumun, yapılacak analizlerde nonparametrik test tekniklerinden yararlanılmasını gerekli kılması nedeniyle öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 22: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Sıra	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil	1	20	244,70	5	13,635	.083	---
İlkokul	2	227	352,33				
Ortaokul	3	138	337,13				
Lise	4	215	368,14				
Üniversite	5	110	404,38				
Lisansüstü	6	8	339,21				
Toplam		717					

* $p\leq.05$

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 22'de verilmiştir. Buna göre

öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumları, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=13,635; p>.05$) göstermemiştir. Bu bulgu öğrencilerin anne eğitim durumlarının tarih okuryazarlığına ilişkin tutumları üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bununla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında annesi okuryazar olmayan öğrencilerin (244,70) diğer gruplar içinde tarih okuryazarlığı tutum düzeyi en düşük; annesi üniversite mezunu öğrencilerin (404,38) ise diğer gruplardaki katılımcılara nispeten tarih okuryazarlığına ilişkin tutum düzeyi en yüksek grup oldukları görülmektedir.

4.1.1.4. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından normal bir dağılım göstermedikleri ve baba eğitim durumu dağılımları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) saptanmıştır. Bu durumun, yapılacak analizlerde nonparametrik test tekniklerinden yararlanılmasını gerekli kılması nedeniyle öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 23: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Sıra	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okuryazar değil	1	3	367,83	5	25,315	.000	2-6 3-4
İlkokul	2	134	333,87				3-5
Ortaokul	3	146	303,70				3-6
Lise	4	249	375,73				
Üniversite	5	160	385,17				
Lisansüstü	6	25	481,44				
Toplam		717					

* $p \leq .05$

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 23'te verilmiştir. Buna göre baba eğitim durumunun öğrencilerin tutum ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ($\chi^2=25,315; p<.01$) tespit edilmiştir. Bu farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim durumu lisansüstü (481,44) olan öğrencilerin, babası ilköğretim mezunu (333,87) öğrencilere göre tarih okuryazarlığına ilişkin duyuşsal eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine baba eğitim durumu ortaokul (303,70) olan öğrenciler ile baba eğitim durumu lise (375,73); üniversite (385,17) ve lisansüstü (481,44) olan öğrenciler arasında baba eğitim durumu ortaokul olan öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgular öğrencilerin baba eğitim durumlarının öğrencilerin tarihe ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermekle birlikte öğrencilerin baba eğitim durumu ile tarih okuryazarlığı tutum düzeyleri arasında doğru orantıya yakın bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

4.1.1.5. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeğinden aldıkları puanların ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 24: Katılımcıların Tutum Ölçeği Puanlarının Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Aylık Gelir Durumu	Sıra	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
750'den az	1	79	336,28	4	8,406	.078	---
751-1500	2	367	345,03				
1501-2500	3	183	351,30				
2501-4000	4	136	394,41				
4001'den fazla	5	52	399,71				
Toplam		717					

* $p \leq .05$

Aylık gelir durumuna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 24’te verilmiştir. Buna göre ailenin aylık gelir durumu ile öğrencilerin tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($\chi^2=8,406;p>.05$) görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin tarih okuryazarlığına ilişkin tutumlarının ailenin aylık gelir durumuna göre değişmediği şeklinde de yorumlanabilir. Bununla birlikte katılımcı gruplara ait sıra ortalama puanları ile aylık gelir durumu düzeyleri arasında paralel bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin aile gelir durumu yükseldikçe tarihe ilişkin tutumlarında da olumlu bir değişme söz konusudur.

4.1.1.6. Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeğinden aldıkları puanların akademik başarı durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 25: Katılımcıların Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Akademik Başarı Durumu	Sıra	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	1	21	153,93	4	81,947	.000	1-3
2	2	41	247,40				1-4
3	3	187	289,80				1-5/3-5
4	4	249	385,90				2-4
5	5	219	428,06				2-5/3-4
Toplam		717					

*p≤.05

Akademik başarı düzeyine göre öğrencilerin tutum ölçeği puanların Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 25’te sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin tutum ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ($\chi^2=81,947;p<.01$) tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi

karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, akademik başarı düzeyi 5 olan öğrenciler (428,06) ile akademik başarı düzeyi 1 (153,93), 2 (247,40) ve 3 olan öğrenciler (289,80) arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler (385,90) ile 1 (153,93), 2 (247,40) ve 3 olan öğrenciler (289,80) arasında akademik başarı düzeyi 4 olan öğrenciler lehine; son olarak akademik başarı düzeyi 3 olan öğrenciler (289,80) ile akademik başarı düzeyi 1 olan öğrenciler arasında (153,93) akademik başarı düzeyi 3 olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan sıra ortalama puanlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile paralellik göstermesi, akademik başarı düzeyi yükseldikçe tarih okuryazarlığı tutumlarının da yükseldiği anlamına gelmektedir. Bu bulgu tarih okuryazarlığı boyutlarının doğrudan sosyal bilgiler ve tarih eğitim-öğretimi ile ilgili olduğunu açıklamaktadır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanları;

- Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4.1.2.1. Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testine İlişkin Betimsel Veriler

Tablo 26: *Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Boyutlarına İlişkin Betimsel Veriler*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	S	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Tarihsel Olaylar Bilgisi	717	2,96	1,44	2	6
Kronolojik Düşünme Becerisi	717	2,45	1,44	0	5
Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	717	1,78	1,50	0	4
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	717	2,83	1,25	0	5
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	717	1,93	0,97	0	5
Tarihsel Empati Becerisi	717	9,06	3,27	3	15
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirebilme Becerisi	717	2,78	1,26	0	5
Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi	717	2,09	1,31	0	6
Anlatımsal İfade Becerisi	717	1,07	0,78	0	4

Tablo 26’da öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testini oluşturan alt boyutlarına ilişkin betimsel veriler sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme becerisi, tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel empati becerisi ile geçmiş ve günümüzü ilişkilendirebilme becerisi boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanları orta düzeyde iken; neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi, farklı kaynaklardaki birbiriyle çelişen yorumları ayırt edebilme becerisi ve tarihi olayları ele alan sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme becerisine ilişkin düzeylerinin ortalamanın altında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin en düşük aritmetik puanı elde ettikleri tarih okuryazarlığı alt boyutunun tarihi olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme ve dinleme becerisi ($\bar{X}=1,07$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir anlatımla öğrencilerin tarihi filmleri, belgeselleri ve romanları pek fazla takip etmedikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme ve tarihsel empati becerisine ilişkin düzeylerinin ise diğer boyutlar içinde daha yüksek bir sayısal değere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2.2. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 27: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı için T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiy	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tarihsel Olaylar Bilgisi	Kız	347	2,88	1,35	715	1,418	.157
	Erkek	370	3,04	1,51			
Kronolojik Düşünme Becerisi	Kız	347	2,50	1,40	715	0,841	.401
	Erkek	370	2,41	1,47			
Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	Kız	347	2,02	1,51	715	4,274	.000
	Erkek	370	1,55	1,45			
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	Kız	347	2,80	1,23	715	0,560	.576
	Erkek	370	2,86	1,26			
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	Kız	347	1,81	0,90	715	3,279	.001
	Erkek	370	2,05	1,03			
Tarihsel Empati Becerisi	Kız	347	9,31	3,29	715	1,948	.052
	Erkek	370	8,83	3,24			
Geçmiş ile Günümüz İlişkilendirebilme Becerisi	Kız	347	2,80	1,26	715	0,559	.576
	Erkek	370	2,75	1,27			
Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi	Kız	347	2,08	1,26	715	0,138	.890
	Erkek	370	2,10	1,35			
Anlatımsal İfade Becerisi	Kız	347	1,08	0,71	715	0,181	.856
	Erkek	370	1,07	0,84			

* $p \leq .05$

Tablo 27'ye göre çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinin tarihsel olaylar bilgisi alt boyutuna ilişkin toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2,88$; erkeklerin ise $\bar{X}=3,04$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerinin tarihsel olaylar bilgisine hâkim olma düzeylerine etkisi incelenmiş ve cinsiyet değişkeni ile katılımcıların tarihsel olaylar bilgileri arasında anlamlı bir ilişki ($t_{(715)}=1,148$; $p>.05$) bulunamamıştır. Diğer taraftan aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere nispeten tarihsel olaylara ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi boyutuna ilişkin toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2,50$; erkeklerin ortalama puanlarının ise $\bar{X}=2,41$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin katılımcıların kronolojik düşünme becerisi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık ($t_{(715)}=0,841$; $p>.05$) oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2,02$; erkeklerin ise $\bar{X}=1,55$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurabilme düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin katılımcıların neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki ($t_{(715)}=4,274$; $p<.01$) meydana getirdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Kız öğrencilerin tarihsel dili anlama becerisi toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2,80$; erkeklerin ise $\bar{X}=2,86$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerinin tarihsel dili anlama düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık ($t_{(715)}=0,560$; $p>.05$) oluşturmadığı bulunamamıştır.

Çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=1,81$; erkeklerin ise $\bar{X}=2,05$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet değişkeni ile katılımcıların bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri arasında anlamlı

bir ilişki ($t_{(715)}=3,279$; $p<.05$) olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Kız öğrencilerin tarihsel empati becerisi toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=9,31$; erkeklerin ise $\bar{X}=8,83$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerinin tarihsel empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık ($t_{(715)}=1,948$; $p>.05$) oluşturmadığı tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında ise kız öğrencilerin tarihsel empati düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Geçmiş ile günümüzü ilişkilendirebilme becerisine ilişkin kız öğrencilerin toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2,80$; erkeklerin ise $\bar{X}=2,75$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkeninin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirebilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($t_{(715)}=0,559$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tarihsel olaylara ilişkin farklı yorumlar arasındaki çelişkileri ayırt edebilme becerisine ilişkin kız öğrencilerin toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=2,08$; erkeklerin ise $\bar{X}=2,10$ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çelişkili ifadeleri ayırt edebilme düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin katılımcıların çelişkili ifadeleri ayırt edebilme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($t_{(715)}=0,138$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme ve dinleme (anlatımsal ifade) becerisiyle ilgili olarak kız öğrencilerin toplam puanları aritmetik ortalamasının $\bar{X}=1,08$; erkeklerin ise $\bar{X}=1,07$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkeninin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme ve dinleme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($t_{(715)}=0,181$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.2.3. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 28: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Anne Eğitim Durumları	Sıra	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tarihsel Olaylar Bilgisi	Okuryazar değil	1	20	181,43	5	60,886	.000	1-2/1-3
	İlkokul	2	227	310,96				1-4/1-5
	Ortaokul	3	138	329,22				1-6
	Lise	4	215	397,16				2-4/2-5
	Üniversite	5	110	448,21				3-4/3-5
	Lisansüstü	6	8	437,21				
Kronolojik Düşünme Becerisi	Okuryazar değil	1	20	214,58	5	62,663	.000	1-4
	İlkokul	2	227	309,33				1-5
	Ortaokul	3	138	328,03				2-4
	Lise	4	215	387,42				2-5
	Üniversite	5	110	467,26				3-5
	Lisansüstü	6	8	410,93				4-5
Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	Okuryazar değil	1	20	317,13	5	10,243	.069	
	İlkokul	2	227	335,62				
	Ortaokul	3	138	347,39				
	Lise	4	215	373,03				
	Üniversite	5	110	400,08				
	Lisansüstü	6	8	389,29				
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	Okuryazar değil	1	20	239,18	5	29,841	.000	
	İlkokul	2	227	330,82				1-4
	Ortaokul	3	138	339,91				1-5
	Lise	4	215	381,50				2-5
	Üniversite	5	110	426,07				3-5

	Lisansüstü	6	8	246,43				
	Okuryazar değil	1	20	299,28				
Bilgi İletişim	İlkokul	2	227	340,33				
Teknolojilerini	Ortaokul	3	138	350,38	5	10,555	.061	—
Kullanma	Lise	4	215	365,36				
Becerisi	Üniversite	5	110	404,70				
	Lisansüstü	6	8	391,79				
	Okuryazar değil	1	20	278,08				
	İlkokul	2	227	330,61				
Tarihsel	Ortaokul	3	138	348,33				
Empati	Lise	4	215	380,06	5	15,016	.010	—
Becerisi	Üniversite	5	110	402,02				
	Lisansüstü	6	8	398,43				
	Okuryazar değil	1	20	220,13				1-4
Geçmiş ile	İlkokul	2	227	331,52				1-5
Günümüzü	Ortaokul	3	138	318,38				2-5
İlişkilendirme	Lise	4	215	380,34	5	43,588	.000	3-5
Becerisi	Üniversite	5	110	448,89				4-5
	Lisansüstü	6	8	379,93				
Tarihsel	Okuryazar değil	1	20	290,28				
Konulara	İlkokul	2	227	323,65				1-5
İlişkin Farklı	Ortaokul	3	138	324,72				2-4
Yorumlardaki	Lise	4	215	380,52	5	35,028	.000	3-5
Çelişkileri	Üniversite	5	110	442,03				
Ayırt Etme	Lisansüstü	6	8	412,14				
Becerisi	Okuryazar değil	1	20	279,75				
Tarihsel	İlkokul	2	227	368,59				
Olayları Konu	Ortaokul	3	138	363,01				
Edinen Sanat	Lise	4	215	348,17	5	5,277	.383	—
Yapıtlarını	Üniversite	5	110	368,15				
Okuma/İzleme	Lisansüstü	6	8	384,50				
/Dinleme								
Becerisi								

* p≤.05

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 28’de verilmiştir. Buna göre

öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi düzeyleri, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=60,886$; $p<.05$) göstermiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilere nispeten tarihsel olaylar bilgilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yine annesi ilkokul ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi lise ve üniversite mezunu öğrencilere nispeten tarihsel olaylar bilgilerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir anlatımla öğrencilerin anne eğitim kademeleri yükseldikçe tarihsel olaylar bilgi düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=62,663$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, anne eğitim durumu üniversite olan öğrenciler ile diğer gruplardaki öğrenciler arasında anne eğitim durumu üniversite olanlar lehine; anne eğitim durumu lise olan öğrenciler ile annesi okuryazar olmayan ve anne eğitim durumu ilkokul olan öğrenciler arasında anne eğitim durumu lise olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin anne eğitim durumları ile kronolojik düşünme becerileri arasında doğru orantının olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2=10,243$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin anne eğitim durumlarının, tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel dili anlama becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=29,841$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi

karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi okuryazar olmayan, annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunları arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; annesi lise mezunu öğrenciler ile annesi okuryazar olmayan öğrenciler arasında da annesi lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, anne eğitim durumunun söz konusu becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($\chi^2=10,555; p>.05$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin anne eğitim durumlarının, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile tarihsel empati becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2=15,016; p>.05$) tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla öğrencilerin anne eğitim durumlarının, tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirebilme becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=43,588; p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi okuryazar olmayan, annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlar arasında, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; annesi lise mezunu öğrenciler ile annesi okuryazar olmayan öğrenciler arasında da annesi lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirebilme becerileri arasında doğru orantının olduğu anlaşılmaktadır.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel metinlerdeki çelişkili ve tutarsız yorumları ayırt etme becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=35,028; p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; anne eğitim durumu üniversite olan öğrenciler ile annesi okuryazar olmayan ve anne eğitim durumu ilkokul olan öğrenciler arasında, anne eğitim durumu üniversite olan katılımcılar lehine; annesi lise mezunu öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu katılımcılar arasında da anne eğitim durumu lise olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme ve dinleme düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=5,277$; $p>.05$) göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla öğrencilerin tarihsel olaylar konulu sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme becerileri üzerinde anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin tarih okuryazarlığı alt boyutlarından elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyleri ile paralellik gösterdiği, dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuğunun okuldaki akademik başarı durumları ile ilgilendiği başarılarını ve geliştirmek için çaba harcadığı yorumunda bulunulabilir. Diğer taraftan anne eğitim durumu daha düşük olan annelerin ise çocuklarının derslerine fazla yardımcı olamadıkları, dolayısıyla öğrencilerin de akademik başarı düzeylerinin ve tarih okuryazarlığı düzeylerinin istenilen seviyeye ulaşmadığı söylenebilir. Başka bir anlatımla annenin sosyo-kültürel eğitim düzeyinin, öğrencinin tarih okuryazarlığı düzeyleri üzerinde yadsınamayacak bir etkisi söz konusudur.

4.1.2.4. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 29: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Baba Eğitim Durumları	Sıra	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tarihsel Olaylar Bilgisi	Okuryazar değil	1	3	269,00	5	45,164	.000	2-5
	İlkokul	2	134	302,80				2-6
	Ortaokul	3	146	317,96				3-5
	Lise	4	249	360,28				3-6
	Üniversite	5	160	419,31				4-6
	Lisansüstü	6	25	511,94				
Kronolojik Düşünme Becerisi	Okuryazar değil	1	3	424,17	5	56,406	.000	2-4/2-5
	İlkokul	2	134	287,22				2-6
	Ortaokul	3	146	315,42				3-5
	Lise	4	249	365,31				3-6
	Üniversite	5	160	421,45				4-5
	Lisansüstü	6	25	527,94				4-6
Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	Okuryazar değil	1	3	435,50	5	25,363	.000	
	İlkokul	2	134	342,88				2-6
	Ortaokul	3	146	301,33				3-4
	Lise	4	249	371,77				3-5
	Üniversite	5	160	386,00				3-6
	Lisansüstü	6	25	473,02				
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	Okuryazar değil	1	3	404,67	5	26,405	.000	
	İlkokul	2	134	316,69				2-5
	Ortaokul	3	146	326,85				2-6
	Lise	4	249	356,07				3-5
	Üniversite	5	160	413,87				4-5
	Lisansüstü	6	25	446,40				
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	Okuryazar değil	1	3	461,87	5	4,493	.481	
	İlkokul	2	134	336,35				
	Ortaokul	3	146	367,30				
	Lise	4	249	356,85				
	Üniversite	5	160	364,37				
	Lisansüstü	6	25	406,72				

Tarihsel Empati Becerisi	Okuryazar değil	1	3	662,00	5	40,756	.000	2-5
	İlkokul	2	134	312,01				2-6
	Ortaokul	3	146	311,92				3-5
	Lise	4	249	365,98				3-6
	Üniversite	5	160	401,95				4-5
	Lisansüstü	6	25	505,06				
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	Okuryazar değil	1	3	285,33	5	32,737	.000	2-5
	İlkokul	2	134	315,93				2-6
	Ortaokul	3	146	323,22				3-5
	Lise	4	249	353,43				3-6
	Üniversite	5	160	423,59				4-5
	Lisansüstü	6	25	449,76				
Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	Okuryazar değil	1	3	305,00	5	41,633	.000	2-5
	İlkokul	2	134	323,59				2-6
	Ortaokul	3	146	308,76				3-5
	Lise	4	249	356,07				3-6
	Üniversite	5	160	415,22				4-6
	Lisansüstü	6	25	518,04				
Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma/İzleme /Dinleme Bec.	Okuryazar değil	1	3	198,17	5	16,288	.076	—
	İlkokul	2	134	378,12				
	Ortaokul	3	146	343,24				
	Lise	4	249	368,16				
	Üniversite	5	160	331,34				
	Lisansüstü	6	25	457,28				

* $p \leq .05$

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 29’da sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi düzeyleri, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=45,164$; $p<.05$) göstermiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler ile baba eğitim durumu ilkök, ortaokul ve lise olanlar arasında baba

eğitim düzeyi lisansüstü olanlar lehine; baba eğitim durumu üniversite olanlar ile baba eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanlar arasında da baba eğitim durumu lise olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte sıra ortalama puanları dikkatle incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile tarihsel olaylar bilgi düzeyleri arasında doğru orantının olduğu anlaşılmaktadır.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=56,406$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında yapılan ikili Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilere oranla kronolojik düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olanlara; baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin de babası ilkokul mezunu öğrencilere nispeten kronolojik düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2=25,363$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara; babası lise ve üniversite mezunu öğrencilerin de babası ortaokul mezunu olan katılımcılara oranla tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel dili anlama becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=26,405$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlar arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; baba eğitim durumu

lisansüstü öğrenciler ile babası ilkokul mezunu öğrenciler arasında da babası lisansüstü mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, baba eğitim durumu üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin diğer katılımcılara nispeten sosyal bilgiler ders kitabı ve programlarındaki tarihsel dile daha fazla hâkim oldukları anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2=4,493$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin baba eğitim durumlarının, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin baba eğitim durumlarının tarihsel empati becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2=40,756$; $p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler ile baba eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanlar arasında babası lisansüstü eğitim kademelerinden mezun olanlar lehine; baba eğitim durumu üniversite olanlar ile baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olanlar arasında da babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin baba eğitim durumlarının geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2=32,737$; $p<.05$) belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler ile baba eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanlar arasında babası lisansüstü eğitim kademelerinden mezun olanlar lehine; baba eğitim durumu üniversite olanlar ile baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise

olanlar arasında da babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel metinlerdeki çelişkili ve tutarsız yorumları ayırt etme becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=41,633;p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler ile baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrenciler arasında baba eğitim durumu lisansüstü olanlar lehine; baba eğitim durumu üniversite olanlar ile baba eğitim durumu ilkökul ve ortaokul olan öğrenciler arasında da baba eğitim durumu üniversite olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular, babası lisans ve lisansüstü eğitim kademelerinden mezun öğrencilerin diğer öğrencilere nispeten tarihsel empati yapma konusunda oldukça başarılı olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme ve dinleme düzeyleri ile baba eğitim durumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($\chi^2=16,288;p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin baba eğitim durumları, öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarına olan ilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanları ile baba eğitim durumları arasındaki ilişki genel olarak değerlendirildiğinde baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin de buna paralel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte tarih okuryazarlığını oluşturan alt boyutlardan birbiriyle yakın ilişki içinde olanların analizinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

4.1.2.5. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinden aldıkları puanların aile gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 30: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Aile Gelir Durumu	Sıra	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tarihsel Olaylar Bilgisi	750'den az	1	80	231,3	4	65,872	.000	1-5/2-5
	751-1500	2	273	334,40				3-5
	1501-2500	3	183	372,41				1-4/2-4
	2501-4000	4	134	428,83				1-2
	4001'den fazla	5	47	467,95				1-3
Kronolojik Düşünme Becerisi	750'den az	1	80	266,18	4	55,929	.000	1-3/1-4
	751-1500	2	273	320,48				1-5
	1501-2500	3	183	379,06				2-3
	2501-4000	4	134	439,48				2-4
	4001'den fazla	5	47	433,17				2-5
Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	750'den az	1	80	294,96	4	18,983	.001	
	751-1500	2	273	339,55				1-3
	1501-2500	3	183	378,40				1-4
	2501-4000	4	134	398,90				
	4001'den fazla	5	47	391,66				
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	750'den az	1	80	273,69	4	32,689	.000	1-2
	751-1500	2	273	345,19				1-3
	1501-2500	3	183	362,83				1-4
	2501-4000	4	134	430,49				2-4
	4001'den fazla	5	47	365,70				3-4
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	750'den az	1	80	328,23	4	4,767	.312	
	751-1500	2	273	358,27				
	1501-2500	3	183	351,31				
	2501-4000	4	134	378,25				
	4001'den fazla	5	47	390,71				
Tarihsel Empati Becerisi	750'den az	1	80	263,14	4	40,113	.000	1-2
	751-1500	2	273	336,07				1-3
	1501-2500	3	183	371,27				1-4
	2501-4000	4	134	413,95				1-5
	4001'den fazla	5	47	450,95				2-4/2-5

Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	750'den az	1	80	287,54			1-3/1-4
	751-1500	2	273	323,45			1-5
	1501-2500	3	183	382,09	4	38,176 .000	2-3
	2501-4000	4	134	416,35			2-4
	4001'den fazla	5	47	433,71			2-5
Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	750'den az	1	80	279,69			1-3
	751-1500	2	273	324,75			1-4
	1501-2500	3	183	372,28	4	45,436 .000	1-5
	2501-4000	4	134	437,02			3-4
	4001'den fazla	5	47	418,79			2-4/2-5
Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma/İzleme /Dinleme Bec.	750'den az	1	80	311,19			
	751-1500	2	273	365,56			
	1501-2500	3	183	360,58	4	10,174 .058	
	2501-4000	4	134	351,59			
	4001'den fazla	5	47	417,26			

*p≤.05

Aile gelir durumuna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 30'da sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi düzeyleri, aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=65,872$; $p<.05$) göstermiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, aylık 4001 tl'den fazla aile gelir durumuna sahip öğrenciler ile aile gelir durumu 750 tl'den az, 751-1500 tl ve 1501-2500 tl olan öğrenciler arasında 4001 tl'den fazla aile gelir durumuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yine aile gelir durumu 2501-4000 tl olan öğrenciler ile aile gelir durumu 750 tl'den düşük ve 751-1500 tl arası olan öğrenciler arasında aile gelir durumu 2501-4000 tl olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcı gruplara ilişkin sıra ortalama puanları dikkatle incelendiğinde öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi düzeyleri aile gelir düzeylerinin paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi düzeylerinin aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=55,929$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında yapılan ikili Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, aile gelir durumu 4001 tl ve üzeri öğrenciler ile aile gelir durumu 750 tl'den az ve 751-1500 tl olan öğrenciler arasında aile gelir durumu 4001 tl ve üzeri öğrenciler lehine; aile gelir durumu 2501-4000 tl öğrenciler ile aile gelir durumu 750 tl'den az, 751-1500 tl olan öğrenciler arasında aile gelir durumu 2001-4000 tl öğrenciler lehine; aile gelir durumu 1501-2500 tl öğrenciler ile aile gelir durumu 750 tl'den az ve 751-1500 tl olan öğrenciler arasında da aile gelir durumu 1501-2500 tl olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sayısal bulgular (sıra ortalama puanları) dikkate alındığında aile gelir durumu 4001 tl ve üzeri öğrencilerden oluşan katılımcı grupların sıra ortalama puanları ile kronolojik düşünme becerileri arasında doğru orantının olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin aile gelir düzeyleri yükseldikçe kronolojik düşünme becerisi gerektiren sorulara daha doğru cevaplar verdiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin aile gelir düzeylerinin neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2=18,983$; $p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, aile gelir düzeyi 750 tl'den az öğrenciler ile aile gelir düzeyi 1501-2500 tl ve 2501-4000 tl öğrenciler arasında aile gelir düzeyi 750 tl'den az öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu aile gelir durumu en alt düzeyde olan öğrencilerin aile gelir düzeyi daha yüksek olan öğrencilere nispeten tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin aile gelir düzeylerinin tarihsel dili anlama düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2=32,689$; $p<.05$) gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, aile gelir düzeyi 2501-4000 tl

öğrenciler ile aile gelir düzeyi 750 tl'den az, 751-1500 tl ve 1501-2500 tl öğrenciler arasında aile gelir düzeyi 2501-4000 tl öğrenciler lehine; aile gelir düzeyi 750 tl'den az öğrenciler ile aile gelir düzeyi 751-1500 tl ve 1501-2500 tl olan öğrenciler arasında da aile gelir düzeyi 750 tl'den az öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 30'daki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin tarihsel dili anlama düzeylerini gösteren sıra ortalama puanları ile aile gelir düzeyleri arasında doğru orantının olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin aile gelir düzeylerinin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri üzerinde anlamlı bir etki meydana getirip getirmediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2=4,767$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin aile gelir düzeylerinin, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 30'daki Kruskal Wallis sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel empati düzeylerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2=40,113$; $p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, aile gelir düzeyi 750 tl'den az öğrencilerin diğer aile gelir düzeyine mensup öğrencilere nispeten tarihsel empati düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yine yapılan analiz sonuçlarına göre, aile gelir düzeyi 751-1500 tl olan öğrenciler ile aile gelir düzeyi 2501-4000 tl, 4000 tl ve üzeri öğrenciler arasında aile gelir düzeyi 751-1500 tl olan öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo 29'daki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini gösteren sıra ortalama puanları ile aile gelir düzeyleri arasında doğru orantının olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 30'daki Kruskal Wallis sonuçlarına göre öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerilerinin aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ($\chi^2=38,176$; $p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, aile gelir düzeyi 750 tl'den az olan öğrenciler ile aile gelir düzeyi 751-1500 tl, 2501-4000 tl, 4001 tl ve üzeri öğrenciler arasında aile gelir düzeyi 750 tl'den az olan öğrenciler aleyhine; aile gelir düzeyi 750-1500 tl olan öğrenciler ile aile gelir

düzeyi 1501-2500, 2501-4000, 4001 tl ve üzeri öğrenciler arasında aile gelir düzeyi 750 tl'den az olan öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 29'daki analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerilerine ilişkin düzeylerini gösteren sıra ortalama puanları ile aile gelir düzeyleri arasında doğru orantının olduğu görülmektedir. Bu anlamda aile gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan geçmiş ile günümüzü olaylarını daha doğru ve yerinde ilişkilendirdikleri yorumunda bulunulabilir.

Tablo 30'daki Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel metinlerdeki çelişkili ve tutarsız yorumları ayırt etme becerilerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=45,436$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; aile gelir düzeyi 750 tlden az öğrenciler ile aile gelir düzeyi aile gelir düzeyi 1501-2500 tl, 2501-4000 tl, 4001 tl ve üzeri öğrenciler arasında aile gelir düzeyi 750 tl'den az olan öğrenciler aleyhine; aile gelir düzeyi 751-1500 tl olan öğrenciler ile aile gelir düzeyi 2501-4000 tl, 4001 tl ve üzeri öğrenciler arasında aile gelir düzeyi 751-1500 tl öğrenciler aleyhine; aile gelir düzeyi 2501-4000 tl olan öğrenciler ile aile gelir düzeyi 751-1500 tl öğrenciler arasında da aile gelir düzeyi 2501-4000 tl öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte tablo 30'daki katılımcıların tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ve tutarsızlıkları ayırt etme becerilerini gösteren sıra ortalama puanları ile aile gelir düzeylerinin aynı yönde hareket ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme ve dinleme düzeyleri ile aile gelir düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ($\chi^2=10,174$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarına olan ilgileri, öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

4.1.2.6. Öğrencilerin Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanlarının akademik başarı durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Tablo 31: Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Akademik Başarı Durumu	Sıra	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tarihsel Olaylar Bilgisi	1	1	21	256,88	4	117,640	.000	1-5/2-5
	2	2	41	221,29				3-5
	3	3	187	281,08				4-5
	4	4	249	351,16				2-4
	5	5	219	470,02				3-4
Kronolojik Düşünme Becerisi	1	1	21	249,60	4	132,687	.000	1-5/2-5
	2	2	41	217,96				3-5
	3	3	187	269,84				4-5
	4	4	249	357,38				2-4
	5	5	219	473,87				3-4
Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	1	1	21	211,21	4	105,667	.001	1-5/2-5
	2	2	41	227,80				3-5
	3	3	187	278,59				4-5
	4	4	249	373,10				1-4/2-4
	5	5	219	450,36				3-4
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	1	1	21	168,14	4	114,038	.000	1-5/2-5
	2	2	41	263,38				3-5
	3	3	187	270,77				4-5
	4	4	249	373,71				1-4/2-4
	5	5	219	453,82				3-4
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma	1	1	21	362,50	4	26,940	.389	—
	2	2	41	357,45				
	3	3	187	345,99				

Becerisi	4	4	249	350,49			
	5	5	219	329,37			
Tarihsel Empati Becerisi	1	1	21	73,14	4	180,709 .000	1-5/2-5
	2	2	41	137,22			3-5
	3	3	187	271,66			4-5
	4	4	249	397,87			2-4
	5	5	219	458,32			3-4
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	1	1	21	204,81	4	84,972 .000	1-5/2-5
	2	2	41	273,37			3-5
	3	3	187	289,63			4-5
	4	4	249	359,36			1-4
	5	5	219	448,64			3-4
Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	1	1	21	240,74	4	129,295 .000	1-5/2-5
	2	2	41	222,89			3-5
	3	3	187	276,60			4-5
	4	4	249	352,08			2-4
	5	5	219	474,05			3-4
Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma/İzleme /Dinleme Bec.	1	1	21	314,60	4	27,170 .002	2-4
	2	2	41	268,59			3-4
	3	3	187	321,17			2-5
	4	4	249	379,81			3-5
	5	5	219	389,40			

* p≤.05

Akademik başarı durumuna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 31’de sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi düzeylerinin, akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=117,640$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla gruplar arasında ikili Mann Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmış ve Bonferoni düzeltme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2, 3 ve 4 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 2 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4

olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yine akademik başarı durumu 1 olan öğrenciler dışarıda bırakıldığında katılımcı grupların tarihsel olaylar bilgisine ilişkin sıra ortalama puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında doğru orantının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe tarihsel olaylar hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları yorumunda bulunulabilir.

Tablo 31'deki Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi düzeylerinin akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=132,687$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında yapılan ikili Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2, 3 ve 4 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 2 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yine akademik başarı durumu 1 olan öğrenciler dışarıda bırakıldığında katılımcı grupların kronolojik düşünme becerisi sıra ortalama puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında doğru orantının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarı durumları yükseldikçe kronolojik düşünme becerilerinin de yükseldiği yorumunda bulunulabilir.

Tablo 31'deki öğrencilerin akademik başarı durumları ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ($\chi^2=105,667$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2, 3 ve 4 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı grupların tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi sıra ortalama puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında paralel bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı

durumunun yüksek olması tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin de yüksek olmasını sağlamaktadır.

Tablo 31'deki Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel dili anlama düzeylerinin akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=114,038$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında yapılan ikili Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2, 3 ve 4 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihsel dili anlama becerilerine ilişkin sıra ortalama puanları incelendiğinde sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyi ile tarihsel dili anlama düzeylerinin aynı yönde hareket ettiği görülmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin tarihsel dili anlama becerileri sosyal bilgiler dersi akademik başarı durumuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 31'deki öğrencilerin akademik başarı durumları ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olmadığı ($\chi^2=26,940$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 31'deki Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel empati düzeylerinin akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=180,709$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında yapılan ikili Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2, 3 ve 4 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 2 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ilişkin sıra ortalama puanları incelendiğinde sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyi ile tarihsel empati

düzeylerinin aynı yönde hareket ettiği görülmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin tarihsel empati düzeylerinin, sosyal bilgiler dersi akademik başarı durumuna göre farklılaştığı yorumunda bulunulabilir.

Tablo 31'deki öğrencilerin akademik başarı durumları ile geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirebilme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2=84,972$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2, 3 ve 4 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı grupların geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirebilme becerisine ilişkin sıra ortalama puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında paralel bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı durumlarının yüksek olması geçmiş ile günümüz olayları arasında daha doğru ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte akademik başarı düzeyi 5 olan öğrencilerin diğer gruplara göre sıra ortalama puanlarının oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 31'deki Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi düzeylerinin akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılık ($\chi^2=129,295$; $p<.05$) gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında yapılan ikili Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 1, 2, 3 ve 4 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 2 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerilerine ilişkin sıra ortalama puanları incelendiğinde tam anlamıyla olmasa da genel olarak sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeyleri ile çelişkili ve tutarsız yorumları ayırt edebilme düzeylerinin aynı yönde hareket ettiği görülmektedir.

Tablo 31'deki öğrencilerin akademik başarı durumları ile tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2=27,170$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 2 ve 3 olan öğrenciler arasında akademik başarı durumu 5 olan öğrenciler lehine; akademik başarı durumu 4 olan öğrenciler ile akademik başarı durumu 2 ve 3 olan öğrenciler arasında da akademik başarı durumu 4 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı grupların tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme düzeyleri sıra ortalama puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında tam anlamıyla değilse de genel olarak paralel bir ilişkiden söz edilebilir. Burada dikkat çeken nokta akademik başarı durumu 1 olan öğrencilerin de sosyal bilgiler akademik başarı durumu daha yüksek olan öğrenciler kadar tarihsel olaylar konulu sanat yapıtlarına (film, dizi, roman, hikâye) ilgi duymaları olmuştur. Bu bulgu, tarihsel olayları ele alan sinema filmlerinin, tarihi roman ve hikâyelerin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularından çok farklı şekilde kurgulanarak, senaryolaştırılarak, kahraman karakterler üzerinden olayların işlenmesiyle açıklanabilir. Dolayısıyla okulda sosyal bilgiler dersine ve bu ders kapsamında ele alınan tarih konularına ilgisi ve akademik başarı düzeyi düşük iken tarihsel olayları konu edinen eserlere ilgi düzeyleri yüksek olabilmektedir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile tarih okuryazarlığının alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren sayısal bulgular, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine bakarak tarih okuryazarlığı düzeyleri hakkında yordama yapılabileceğini göstermektedir.

Bunun yanında genel olarak tarih okuryazarlığı alt boyutlarının birbiriyle ilintili ve sarmal bir yapıya sahip olmasından dolayı öğrencilerin söz konusu boyutlara ilişkin aldıkları puanların da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testinin bir anlamda akademik başarı testi olması nedeniyle öğrenci, tarihsel olaylar bilgisinden yüksek puan aldığı takdirde neden-sonuç ilişkisi kurma, kronolojik düşünme becerisi gibi boyutlardan da yüksek puan alabilmektedir. Aynı şekilde bağımsız değişkenler açısından tarih okuryazarlığının herhangi bir

boyutunda gruplar arası anlamlı fark olduğunda diğer boyutlarda da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme becerisi, tarihsel olaylarda neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi, geçmiş ile günümüz olaylarını ilişkilendirme becerisi, tarihsel empati becerisi, tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi ve tarihsel dili anlama becerisinden alınan puanların aynı yönde hareket ettiği; bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi ile tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme ve dinleme becerisinden alınan puanların ise diğer boyutlardan farklı şekilde bir seyir izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bireysel tarihi roman okuma, grupla tarihi roman okuma ve bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile program merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum puanları, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

Üçüncü alt problem kapsamında deney grubu öğrencilerine uygulanan sınıf içi tarih roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla elde edilen tutum ölçeği puanlarına tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar betimsel ve kestirimsel istatistik sonuçları olarak iki bölümde incelenmiş, betimsel istatistik ile ilgili olan veriler tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: *Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	114,50	10,94	36	124,13	10,56
Deney 2	30	111,40	10,83	30	117,96	14,23
Deney 3	32	113,87	7,71	32	126,56	8,98
Kontrol	35	115,28	9,31	35	118,71	10,54

Tablo 32’de görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarih okuryazarlığı tutum puanı $\bar{X}=114,50$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=124,13$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarih okuryazarlığı tutum puanı $\bar{X}=111,40$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=117,93$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarih okuryazarlığı tutum puanı $\bar{X}=113,87$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=126,56$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=115,28$ ve $\bar{X}=118,71$ ’dir Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de tarih okuryazarlığı tutum puanlarında artış gözlenmekle birlikte, en fazla yükselme deney-3 (tarihi romanı grupla okuma) grubu öğrencilerinin tutum puanlarında meydana gelmiştir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığın tutum ölçeği öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonuçları tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo: 33: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farksızlığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	267,443	3	89,148	0,928	.430
Gruplar İçi	12398,843	129	96,115		
Toplam	12666,286	132			

*p<.05

Tablo 33’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=0,928;p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum düzeyleri birbirine denk

görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	25563,151	132			
Grup (DK)	1166,577	3	388,859	2,056	.039
Hata	24396,574	129	189,121		
Gruplariçi	9178,163	133			
Ölçüm	4319,299	1	4319,299	137,152	.000
Grup * Ölçüm	796,305	3	265,435	8,428	.000
Hata	4062,559	129	31,493		
Toplam	34741,314	265			

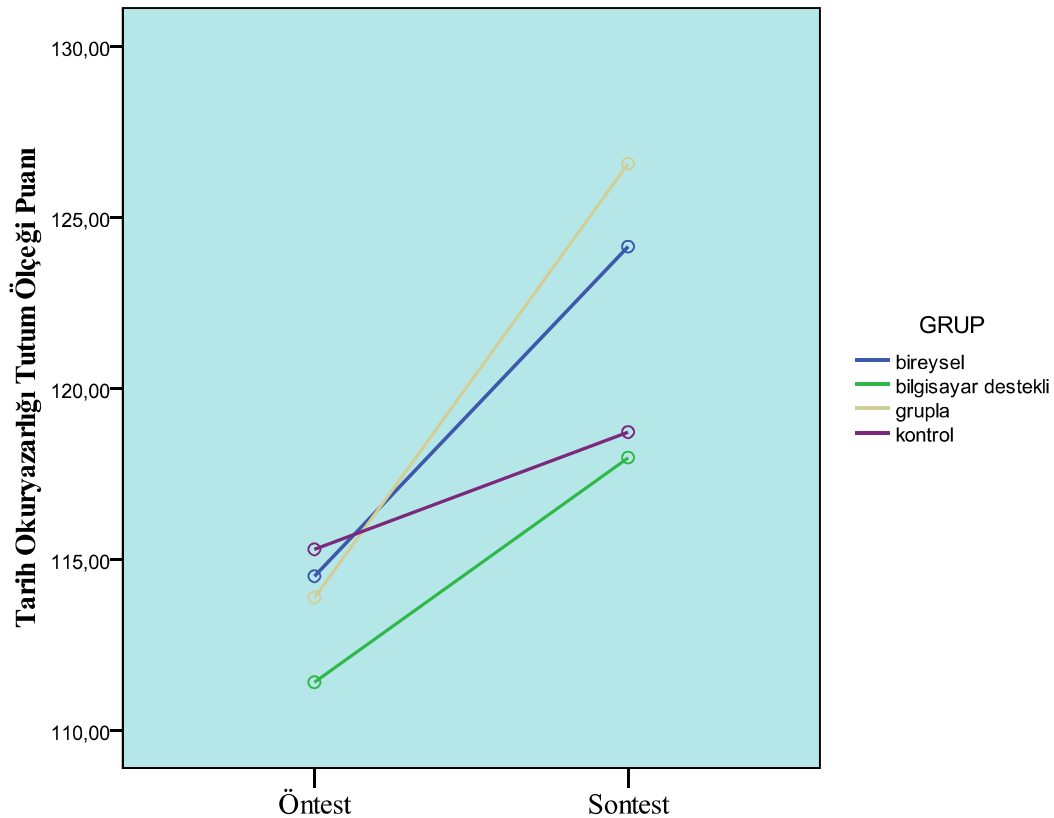
*p≤.05

Tablo 34 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin öğretimi yapılan deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3-129)}=2,056;p<.05$]. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 34’ten öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=137,152;p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 34'teki analiz sonuçlarına göre dört ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği toplam puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir anlatımla farklı işlem gruplarında (deney grupları ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu [$F_{(3-129)}=8,428;p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle öğretim yapmanın ve program merkezli öğretime dayanan uygulamanın öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tarih okuryazarlığına ilişkin tutumlarında deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen tarihi romanları kullanarak ders işleme yaklaşımlarının, programa dayalı öğretime göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumlarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 2: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği Puanlarını Gösteren Diyagram*



Grafik 2'deki elde edilen bulgular, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım

tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutumlarını arttırmada farklı düzeylerde etki yaptıklarını göstermektedir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin de tarih okuryazarlığı tutum puanlarında da artış gözlenmekle birlikte en fazla artışın tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinde meydana geldiği, ikinci en yüksek artışın ise tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinde meydana geldiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle tarihi romanı grupla okuma tekniği, öğrencilerin tarihe olan ilgilerini arttırmada diğer tekniklere ve program merkezli öğretime göre daha etkili olmuştur.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bireysel tarihi roman okuma, grupla tarihi roman okuma ve bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile program merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri puanları, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?

Dördüncü alt problem, tarih okuryazarlığını meydana getiren 9 boyut altında ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamında deney grubu öğrencilerine uygulanan sınıf içi tarih roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi ve beceri düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla elde edilen akademik başarı testi puanlarına tekrarlı ölçümler için çift yönlü varyans analizi (two way ANOVA for repeated measures) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar betimsel ve kestirimsel istatistik sonuçları olarak iki bölümde incelenmiştir.

Tarih okuryazarlığının birinci alt boyutu olan tarihsel olaylar bilgisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Bilgisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	2,50	1,08	36	3,94	1,35
Deney 2	30	2,60	1,42	30	4,06	1,01
Deney 3	32	2,87	1,03	32	4,75	1,04
Kontrol	35	2,71	1,34	35	3,71	1,04

Tablo 35’te görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi’nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel olaylar bilgisi puanı $\bar{X}=2,50$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=3,94$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel olaylar bilgisi puanı $\bar{X}=2,60$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=4,06$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel olaylar bilgisi puanı $\bar{X}=2,87$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=4,75$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=2,71$ ve $\bar{X}=3,71$ ’dir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel olaylar bilgi düzeylerini gösteren puanlarında artış gözlenmekle birlikte, en fazla artışın deney-3 (tarihi romanı grupla okuma tekniği) grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar bilgisi puanlarında meydana geldiği gözlenmektedir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının birinci alt boyutu olan tarihsel olaylar bilgisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo: 36: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Bilgisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,601	3	0,867	0,574	.633
Gruplar İçi	194,843	129	1,510		
Toplam	197,444	132			

*p<.05

Tablo 36’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar bilgisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=0,574;p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar bilgisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının birinci alt boyutu olan tarihsel olaylar bilgisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Bilgisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	263,616	132			
Grup (DK)	15,803	3	5,268	2,742	.046
Hata	247,813	129	1,921		
Gruplarıçi	256,774	133			
Ölçüm	138,420	1	138,420	159,534	.000
Grup * Ölçüm	6,426	3	2,142	2,469	.065

Hata	111,928	129	,868
Toplam	520,039	265	

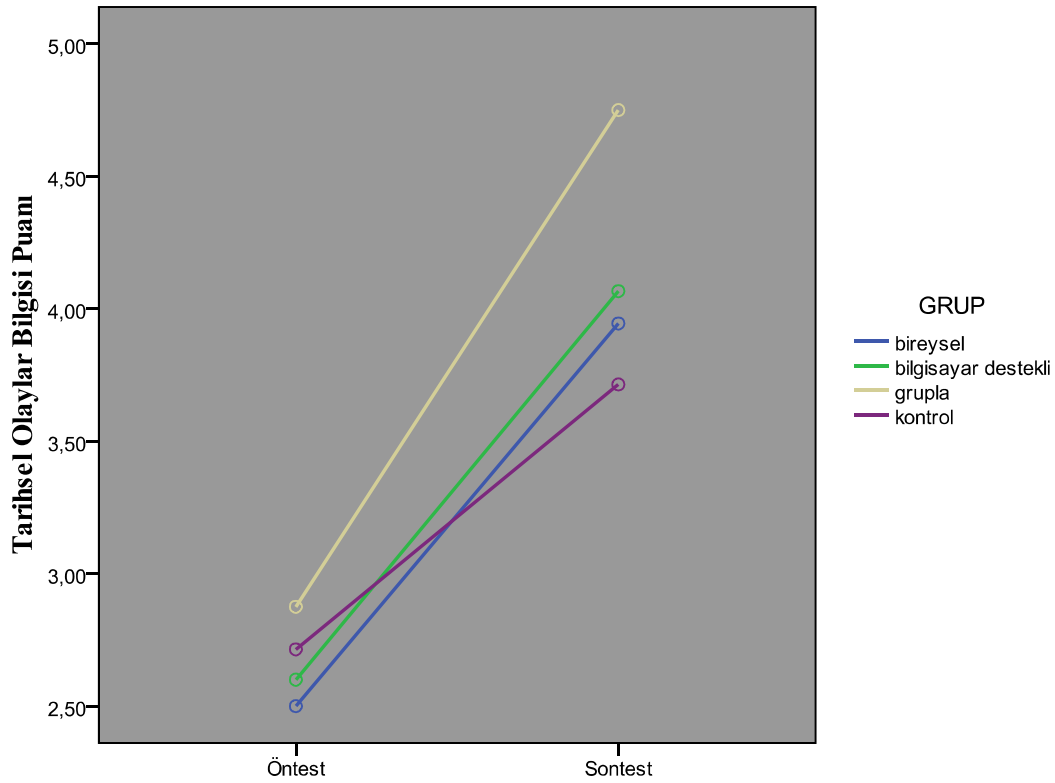
* $p \leq .05$

Tablo 37 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tarihsel olaylar bilgisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(3-129)}=2,742; p<.05$]. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın farklılaştığı göstermektedir.

Tablo 37'den öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=159,534; p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 37'deki varyans analizi sonuçlarına göre dört ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar bilgisi ortalama puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, başka bir anlatımla farklı işlem gruplarında (deney grupları ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı [$F_{(3-129)}=2,469; p>.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle öğretim yapmanın ve program merkezli öğretime dayanan uygulamanın öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumlarını arttırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen tarihi romanları kullanarak ders işleme yaklaşımlarının programa dayalı öğretime göre öğrencilerin tarihsel olaylar bilgilerini arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Grafik 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Olaylar Bilgisi Puanlarını Gösteren Diyagram



Grafik 2'deki elde edilen bulgular, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar bilgilerini arttırmada farklı düzeylerde etki yaptıklarını göstermektedir. Buna göre her dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel olaylar bilgileri puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir artış meydana geldiği gözlenmekle birlikte en fazla artışın tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinde meydana geldiği, ikinci en yüksek artışın ise tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinde meydana geldiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle tarihi romanı grupla okuma tekniği, öğrencilerin tarihsel olaylar bilgisi düzeylerini arttırmada diğer tekniklere ve program merkezli öğretime göre daha etkili olmuştur. Bununla birlikte sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerine göre öğretim yapılan deney grubu

öğrencilerinin program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre tarihsel olaylar bilgilerinin daha fazla gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tarih okuryazarlığının ikinci alt boyutu olan kronolojik düşünme becerisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38: Öğrencilerin Kronolojik Düşünme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	2,44	1,25	36	3,36	1,43
Deney 2	30	1,53	1,30	30	3,56	0,97
Deney 3	32	2,15	1,81	32	3,06	1,36
Kontrol	35	2,02	1,20	35	3,00	1,21

Tablo 38’de görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi’nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi kronolojik düşünme becerisi puanı $\bar{X}=2,44$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=3,36$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi kronolojik düşünme becerisi puanı $\bar{X}=1,53$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=3,06$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi kronolojik düşünme becerisi puanı $\bar{X}=2,15$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=3,06$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=2,02$ ve $\bar{X}=3,00$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de kronolojik düşünme becerisi düzeylerini gösteren puanlarında artış gözlenmekle birlikte, en fazla artışın deney-3 (tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniği) grubu öğrencilerinin kronolojik düşünme becerisi puanlarında meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının ikinci alt boyutu olan kronolojik düşünme becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39: Öğrencilerin Kronolojik Düşünme Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	13,973	3	4,658	2,351	.075
Gruplar İçi	255,546	129	1,981		
Toplam	269,519	132			

*p<.05

Tablo 39’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin kronolojik düşünme becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=2,351;p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin kronolojik düşünme becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının ikinci alt boyutu olan kronolojik düşünme becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40: Öğrencilerin Kronolojik Düşünme Becerisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

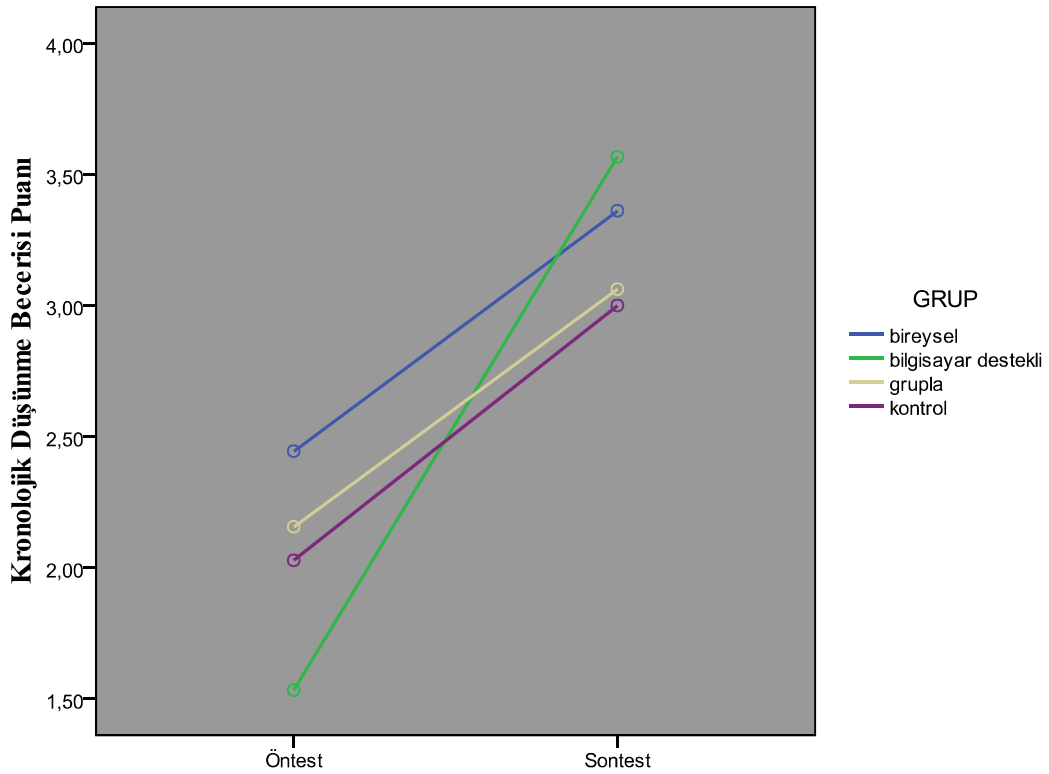
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	283,985	132			
Grup (DK)	6,595	3	2,198	1,022	.385
Hata	277,390	129	2,150		
Gruplarıiçi	296,195	133			
Ölçüm	96,361	1	96,361	66,938	.000
Grup * Ölçüm	14,131	3	4,710	3,272	.023
Hata	185,703	129	1,440		
Toplam	580,018	265			

Tablo 40 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sonest kronolojik düşünme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı. [$F_{(3-129)}=1,022;p>.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 40'ta görüldüğü üzere öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri öntest ve sonest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=66,938;p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 40'taki analiz sonuçlarına göre dört ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin kronolojik düşünme becerisi ortalama puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir anlatımla farklı işlem gruplarında (deney grupları ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin kronolojik düşünme becerisi ortalama puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu [$F_{(3-129)}=3,272;p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle öğretim yapmanın ve program merkezli öğretime dayanan uygulamanın öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen tarihi romanları kullanarak ders işleme yaklaşımlarının, programa dayalı öğretime göre öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Grafik 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kronolojik Düşünme Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram



Grafik 4'teki elde edilen bulgular, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerini arttırmada farklı düzeylerde etki yaptıklarını göstermektedir. Buna göre, her dört gruptaki öğrencilerin de kronolojik düşünme becerisi puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir artış meydana geldiği gözlenmekle birlikte en fazla artışın tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinde meydana geldiği, ikinci en yüksek artışın ise tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinde meydana geldiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniği, öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri üzerinde diğer tekniklere ve program merkezli öğretime göre daha olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bununla birlikte sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerine göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin, program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre kronolojik düşünme becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla tarihi

romanlardan sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli bir şekilde yararlanılmasının öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlayacağı yorumunda bulunulabilir.

Tarih okuryazarlığının üçüncü alt boyutu olan neden-sonuç ilişkisi kurma becerisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41: Öğrencilerin Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	1,78	0,93	36	2,97	0,91
Deney 2	30	1,30	1,08	30	2,53	1,54
Deney 3	32	1,44	0,98	32	2,94	1,21
Kontrol	35	1,77	0,91	35	2,40	1,03

Tablo 41’de görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi’nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi puanı $\bar{X}=1,78$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,97$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi puanı $\bar{X}=1,30$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,53$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi puanı $\bar{X}=1,44$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,94$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=1,77$ ve $\bar{X}=2,40$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi düzeylerini gösteren puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının üçüncü alt boyutu tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42: Öğrencilerin Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5,687	3	1,896	1,195	.118
Gruplar İçi	122,569	129	0,950		
Toplam	128,256	132			

* $p < .05$

Tablo 42’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=1,195; p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının üçüncü alt boyutu olan neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43: Öğrencilerin Tarihsel Olaylar Arasında Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	223,985	132			
Grup (DK)	7,291	3	2,430	1,447	.232
Hata	216,694	129	1,680		
Gruplariçi	179,247	133			
Ölçüm	85,834	1	85,834	127,876	.000
Grup * Ölçüm	6,825	3	2,275	3,389	.020
Hata	86,588	129	0,671		
Toplam	403,232	265			

* $p \leq .05$

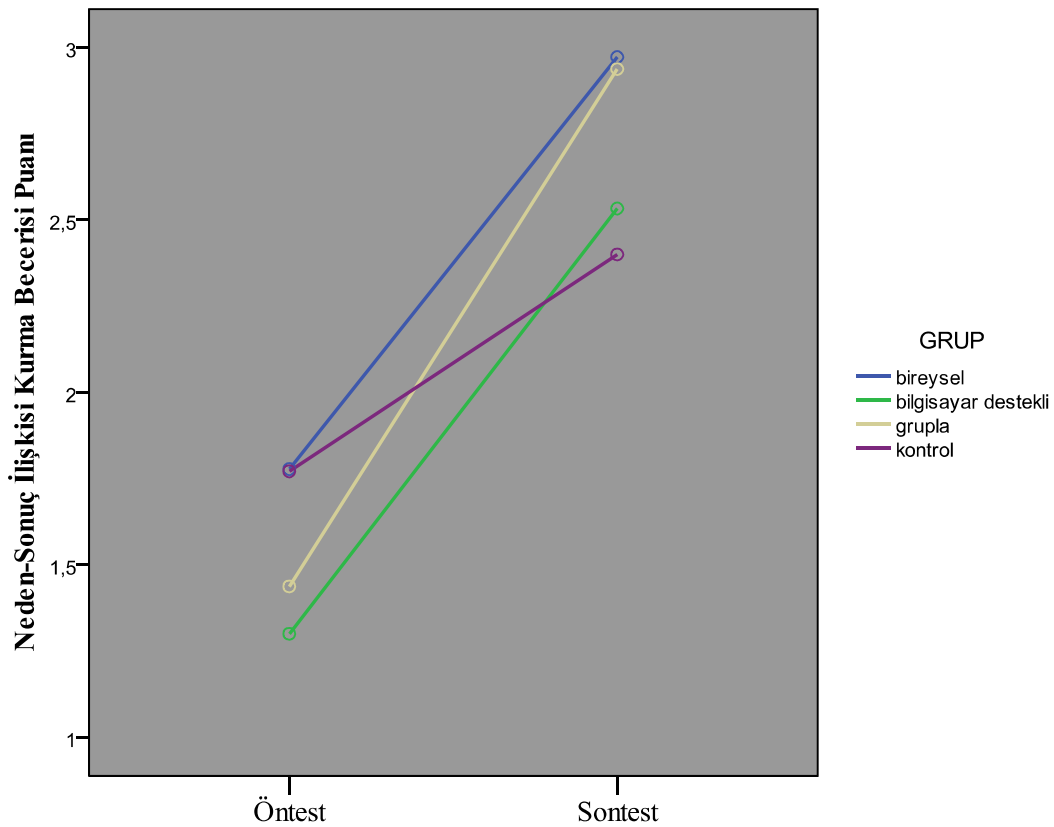
Tablo 43 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(3-129)}=1,447; p>.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 43'te görüldüğü üzere öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=127,876; p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 43'teki analiz sonuçlarına göre dört ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi ortalama puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir anlatımla farklı işlem gruplarında (deney grupları ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi ortalama puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı

olduğu [$F_{(3-129)}=3,389;p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle öğretim yapmanın ve program merkezli öğretime dayanan uygulamanın öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney öncesine göre daha fazla artış gözlenen tarihi romanları kullanarak ders işleme yaklaşımlarının, programa dayalı öğretime göre öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Grafik 5: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Olaylar Arasında Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram*



Grafik 5'teki elde edilen bulgular, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini arttırmada farklı düzeylerde etki yaptıklarını göstermektedir. Buna göre, her dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel olaylar arasında

neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerine ilişkin puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir artış meydana geldiği gözlenmekle birlikte en fazla artışın tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinde meydana geldiği, ikinci en yüksek artışın ise tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinde meydana geldiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle tarihi romanı grupla okuma tekniği, öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri üzerinde diğer tekniklere ve program merkezli öğretime göre daha olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bununla birlikte sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerine göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin, program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla tarihi romanlardan sosyal bilgiler dersinde grup etkinlikleri çerçevesinde yararlanılmasının öğrencilerin tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurabilme becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tarih okuryazarlığının dördüncü alt boyutu olan tarihsel dili anlama becerisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44: Öğrencilerin Tarihsel Dili Anlama Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	2,69	1,19	36	4,16	1,05
Deney 2	30	2,26	1,08	30	3,60	1,10
Deney 3	32	2,84	1,46	32	3,81	1,17
Kontrol	35	2,54	1,31	35	3,22	1,07

Tablo 44'te görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi'nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel dili anlama becerisi puanı $\bar{X}=2,69$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=4,16$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel dili anlama becerisi puanı $\bar{X}=2,26$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=3,60$ olmuştur.

Tarihi romanı grupta okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel dili anlama becerisi puanı $\bar{X}=2,84$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=3,81$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=2,54$ ve $\bar{X}=3,22$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel dili anlama becerisi düzeylerini gösteren puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının dördüncü alt boyutu tarihsel dili anlama becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45: Öğrencilerin Tarihsel Dili Anlama Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farksızlığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5,665	3	1,888	1,169	.324
Gruplar İçi	208,410	129	1,616		
Toplam	214,075	132			

* $p<.05$

Tablo 45’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel dili anlama becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=1,169; p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel dili anlama becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 44’teki tarihsel dili anlama becerisi öntest puanları aritmetik ortalaması dikkate alındığında deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının dördüncü alt boyutu olan tarihsel dili anlama becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel dili anlama becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46: Öğrencilerin Tarihsel Dili Anlama Becerisi Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	259,985	132			
Grup (DK)	15,404	3	5,135	2,708	.048
Hata	244,581	129	1,896		
Gruplariçi	211,897	133			
Ölçüm	82,243	1	82,243	86,202	.000
Grup*Ölçüm	6,579	3	2,193	2,299	.081
Hata	123,075	129	,954		
Toplam	471,882	265			

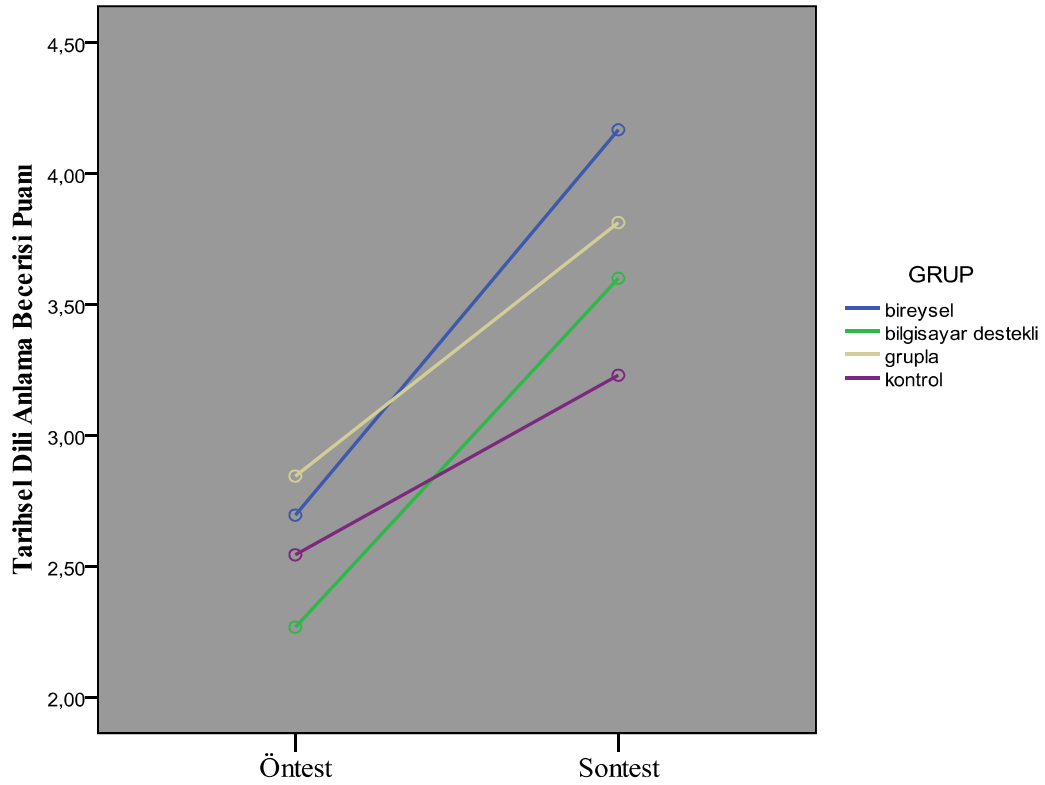
Tablo 46 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tarihsel dili anlama becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=2,708;p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tarihsel dili anlama becerisi puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığı göstermektedir.

Tablo 46’da görüldüğü üzere öğrencilerin tarihsel dili anlama becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=86,202;p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin tarihsel dili anlama becerileri puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 46’daki verilere göre, dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel dili anlama beceri puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest*sontest) tarihsel dili anlama becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-129)}=2,299;p>.05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim yaklaşımının öğrencilerin tarihsel dili anlama becerisi puanlarına etkide bulunmadığı söylenebilir. Bununla birlikte deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin

aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tarihsel dili anlama becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla gelişim gösterdiği ifade edilebilir.

Grafik 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Dili Anlama Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram



Grafik 6’da farklı gruptaki öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına tarihsel dili anlama becerilerindeki değişimi gösteren diyagram sunulmuştur. Buna göre, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel dili anlama becerilerini arttırmada farklı düzeylerde etki yaptıkları görülmektedir. Grafik 6’ya göre, her dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel dili anlama becerilerine ilişkin puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir artış meydana geldiği gözlenmekle birlikte en fazla artışın tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinde meydana geldiği, ikinci en yüksek artışın ise tarihi romanı internet destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinde meydana geldiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle tarihi romanı grupla

okuma tekniği, öğrencilerin tarihsel dili anlama becerileri üzerinde diğer tekniklere ve program merkezli öğretime göre daha olumlu sonuçlar doğurmuştur. Bununla birlikte sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerine göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin, program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine tarihsel dili anlama becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla tarihi romanları bireysel okuma tekniği öğrencilerin tarihsel kavramları daha kalıcı öğrenmelerinde bir teknik olarak kullanılabilir. Başka bir anlatımla öğrenciler tarihi romandaki kavramları bireysel okuma tekniği ile öğrendiklerinde tarihsel kavramları zihinde daha kolay yapılandırdıkları söylenebilir. Bununla birlikte program merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel dili anlama düzeylerinin ise deney gruplarındaki öğrencilerden geri kalmış olması, sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminin yeterince verimli yapılmadığını düşündürmektedir.

Tarih okuryazarlığının beşinci alt boyutu olan bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47: Öğrencilerin Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	3,25	1,02	36	2,08	0,94
Deney 2	30	1,80	0,85	30	2,33	1,21
Deney 3	32	2,09	1,00	32	2,59	0,98
Kontrol	35	2,08	0,81	35	2,17	1,10

Tablo 47’de görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi’nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanı $\bar{X}=2,25$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,08$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanı $\bar{X}=1,80$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,33$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin

kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanı $\bar{X}=2,09$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,59$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=2,08$ ve $\bar{X}=2,17$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin puanlarında düşme; kontrol grubu da dahil olmak üzere diğer gruplardaki öğrencilerin puanlarında yükselme söz konusudur.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının beşinci alt boyutu bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48: *Öğrencilerin Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farksızlığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3,536	3	1,179	1,375	.253
Gruplar İçi	110,554	129	0,857		
Toplam	114,090	132			

* $p<.05$

Tablo 48’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=1,375;p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 47’deki bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi öntest puanları aritmetik ortalaması dikkate alındığında deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının beşinci alt boyutu olan bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel dili anlama becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin

anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49: Öğrencilerin Bilgi İletişim Teknolojilerinden Yararlanma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	153,473	132			
Grup (DK)	2,531	3	,844	0,721	.541
Hata	150,942	129	1,170		
Gruplariçi	113,073	133			
Ölçüm	3,314	1	3,314	4,121	.044
Grup * Ölçüm	6,040	3	2,013	2,504	.062
Hata	103,719	129	,804		
Toplam	266,546	265			

*p≤.05

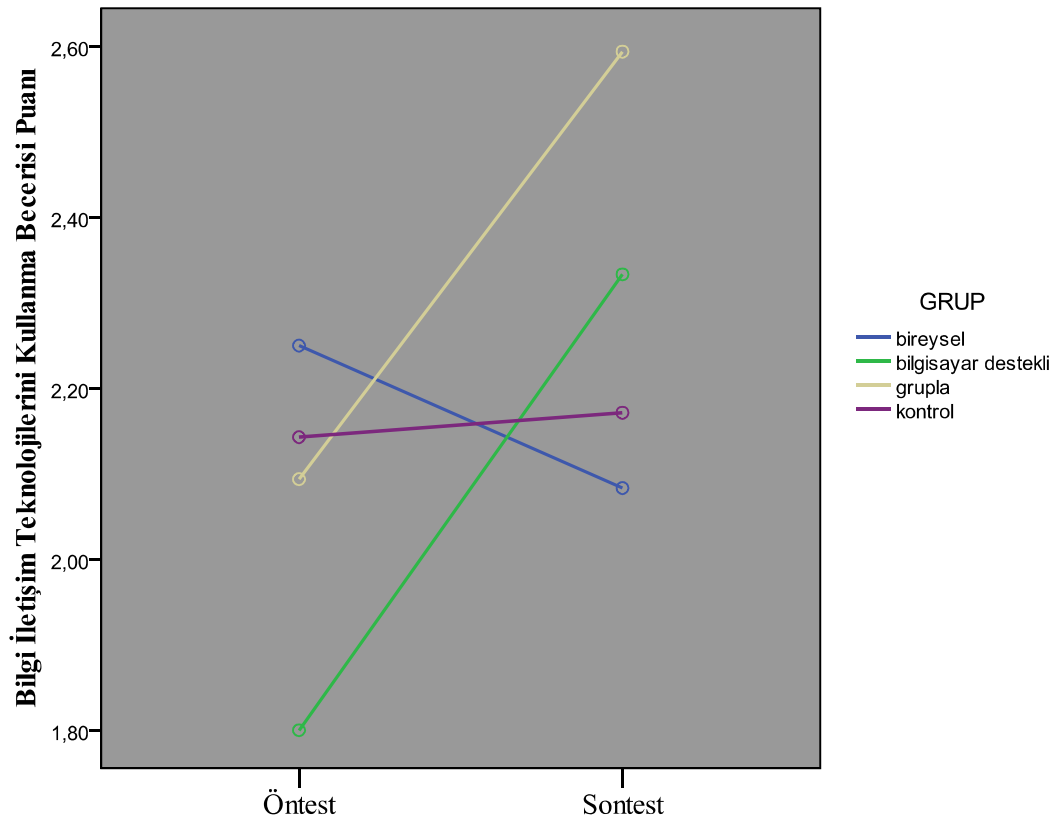
Tablo 49 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı [$F_{(3-129)}=0,721;p>.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 49’da görüldüğü üzere öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=4,121;p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 49’daki verilere göre, dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler

faktörlerinin (öntest*sontest) bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-129)}=2,504;p>.05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim yaklaşımının öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi puanlarına etkide bulunmadığı söylenebilir.

Grafik 7: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Beceri Puanlarını Gösteren Diyagram*



Grafik 7’de farklı gruptaki öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerindeki değişimi gösteren diyagram sunulmuştur. Buna göre, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerileri üzerinde farklı düzeylerde etki yaptıkları görülmektedir. Grafik 7’ye göre, bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinde diğer gruplara nispeten daha yüksek oranda bir artış meydana gelmiştir. Bu durumun ise ders işleme sürecinde yapılan etkinliklerden

kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubundaki öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma düzeylerindeki artışın daha fazla olması beklenmekteydi. Diğer taraftan tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin deney öncesinden deney sonrasına düşüş göstermiş olması ise dikkat çekmektedir. Yine tarihi romanı grupta okuma tekniğinin uygulandığı deney-3 grubundaki öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerilerinde dikkate değer bir artış meydana geldiği görülmektedir.

Tarih okuryazarlığının altıncı alt boyutu olan tarihsel empati becerisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50: Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	11,22	2,53	36	11,66	1,33
Deney 2	30	9,00	2,51	30	11,70	2,15
Deney 3	32	11,14	2,15	32	13,40	1,73
Kontrol	35	10,27	2,42	35	10,57	1,50

Tablo 50’de görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi’nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel empati becerisi puanı $\bar{X}=11,22$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=11,66$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel empati becerisi puanı $\bar{X}=9,00$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=11,70$ olmuştur. Tarihi romanı grupta okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel empati becerisi puanı $\bar{X}=11,14$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=13,40$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=10,27$ ve $\bar{X}=10,57$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel empati becerisi düzeylerini gösteren puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının altıncı alt boyutu tarihsel empati becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51: *Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farksızlığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	84,324	3	28,108		
Gruplar İçi	692,383	129	5,367	5,237	.072
Toplam	776,707	132			

*p<.05

Tablo 51’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel empati becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=1,375;p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel empati becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 50’deki tarihsel empati becerisi öntest puanları aritmetik ortalaması dikkate alındığında deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının altıncı alt boyutu olan tarihsel empati becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel empati becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52: Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	736,589	132			
Grup (DK)	130,062	3	43,354	9,229	.000
Hata	605,984	129	4,698		
Gruplariçi	713,818	133			
Ölçüm	170,239	1	170,239	48,480	.000
Grup * Ölçüm	90,589	3	30,196	8,599	.000
Hata	452,990	129	3,512		
Toplam	1450,407	265			

* p≤.05

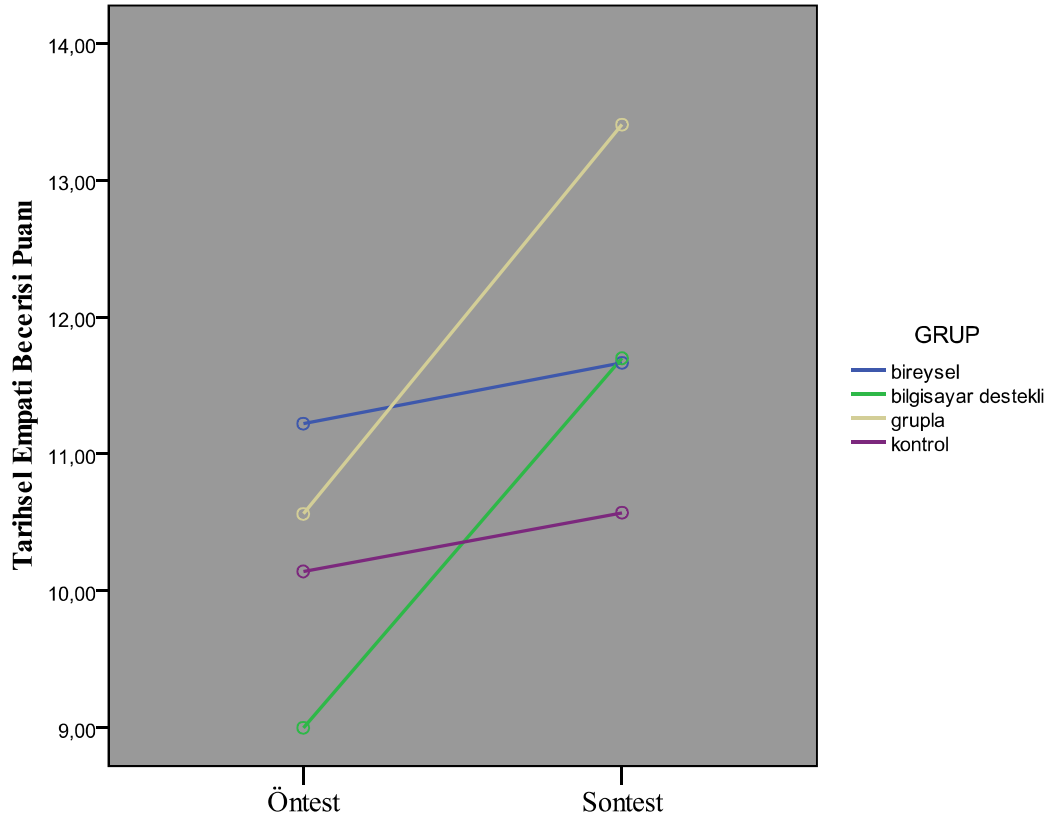
Tablo 52 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tarihsel empati becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=9,229; p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tarihsel empati becerisi puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 52’de görüldüğü üzere öğrencilerin tarihsel empati becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=48,480; p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin tarihsel empati becerisi puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 52’deki varyans analiz sonuçlarına göre dört ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel empati becerisi ortalama puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir anlatımla farklı işlem gruplarında (deney grupları ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin tarihsel empati becerisi ortalama puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu [$F_{(3-129)}=8,599; p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle öğretim yapmanın ve program merkezli öğretime dayanan uygulamanın öğrencilerin tarihsel empati becerisi puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney

öncesine göre daha fazla artış gözlenen tarihi romanları kullanarak ders işleme yaklaşımlarının, programa dayalı öğretime göre öğrencilerin tarihsel empati becerilerini arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Grafik 8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarihsel Empati Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram



Grafik 8'deki elde edilen bulgular, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel empati becerilerini arttırmada farklı düzeylerde etki yaptıklarını göstermektedir. Buna göre, her dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel empati becerilerine ilişkin puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir artış meydana geldiği gözlenmekle birlikte en fazla artışın tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-23 grubu öğrencilerinde meydana geldiği, ikinci en yüksek artışın ise tarihi romanı grupta okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinde meydana geldiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu ve

program merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel empati becerilerinde deney öncesinden deney sonrasına dikkate değer bir artış gözlenmediği dikkat çekmektedir. Bu durumda tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin ve program merkezli öğretimin öğrencilerdeki tarihsel empati becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığı yorumunda bulunulabilir.

Bu sonuca ulaşılmasında tarihi romanı grupla okuma tekniği kapsamında öğrencilerin çeşitli etkinliklerde yer almasının (rol yapma, drama ve geçmiş olaylara ilişkin hikâyeler yazma, gazete hazırlama) ve tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinde ise öğrencilere çeşitli animasyonların, sinema filmlerinin ve belgesellerin izlettirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla tarihi romanlardan sosyal bilgiler dersinde grup etkinlikleri ve bilgisayar destekli eğitim çerçevesinde yararlanılmasının öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı öngörüsünde bulunulabilir.

Tarih okuryazarlığının yedinci alt boyutu olan geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53: Öğrencilerin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	2,63	0,68	36	4,00	0,68
Deney 2	30	2,00	1,17	30	2,56	1,17
Deney 3	32	2,31	1,20	32	3,43	1,20
Kontrol	35	2,05	1,21	35	2,89	1,21

Tablo 53'te görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi'nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanı $\bar{X}=2,63$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=4,00$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanı $\bar{X}=2,00$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,56$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı

deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanı $\bar{X}=2,31$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=3,43$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=2,05$ ve $\bar{X}=2,89$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi düzeylerini gösteren puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının yedinci alt boyutu geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54: Öğrencilerin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farksızlığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	8,723	3	2,908	2,483	.064
Gruplar İçi	151,066	129	1,171		
Toplam	159,789	132			

* $p<.05$

Tablo 54'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=2,483; p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 53'teki geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi öntest puanları aritmetik ortalaması dikkate alındığında deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının yedinci alt boyutu olan geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz

konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55: Öğrencilerin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	236,617	132			
Grup (DK)	42,838	3	14,279	9,506	.000
Hata	193,779	129	1,502		
Gruplariçi	176,271	133			
Ölçüm	62,286	1	62,286	74,348	.000
Grup * Ölçüm	5,913	3	1,971	2,353	.075
Hata	108,072	129	,838		
Toplam	344,689	265			

*p≤.05

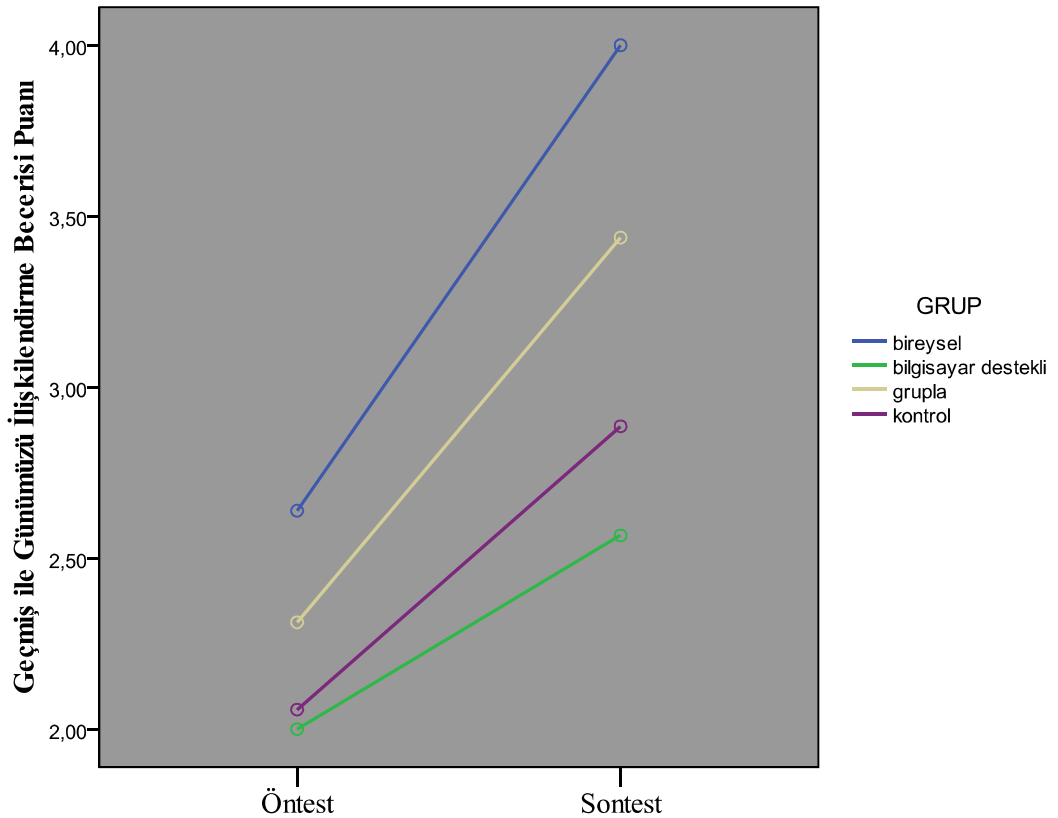
Tablo 55 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=9,506;p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 55'te görüldüğü üzere öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=74,348;p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 55'teki verilere göre, dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest*sontest) geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi üzerindeki

ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-129)}=2,353;p>.05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim yaklaşımının öğrencilerin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanlarına etkide bulunmadığı söylenebilir.

Grafik 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram



Grafik 9’da farklı gruptaki öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi puanlarındaki değişimi gösteren diyagram sunulmuştur. Buna göre, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerileri üzerinde farklı düzeylerde etki yaptıkları görülmektedir. Grafik 9’a göre, tarihi romanı bireysel olarak okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerilerinde diğer gruplara nispeten daha yüksek oranda bir artış meydana gelmiştir. Öntest-sontest puanları arasındaki fark, en yüksek olan ikinci grubun ise tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencileri

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde tarihi romanların gerek bireysel, gerekse de grup etkinlikleri çerçevesinde okunmasının öğrencilerin geçmiş ile günümüz olaylarını daha doğru ilişkilendirebilmelerine yol açacağı yorumunda bulunulabilir.

Tarih okuryazarlığının sekizinci alt boyutu olan tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56: Öğrencilerin Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	1,63	0,93	36	2,72	1,36
Deney 2	30	1,26	0,78	30	2,16	1,39
Deney 3	32	1,31	1,18	32	2,90	1,44
Kontrol	35	1,05	0,84	35	2,00	1,00

Tablo 56'da görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi'nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanı $\bar{X}=1,63$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,72$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanı $\bar{X}=1,26$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,16$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanı $\bar{X}=1,31$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,90$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=1,05$ ve $\bar{X}=2,00$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi düzeylerini gösteren puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının sekizinci alt boyutu tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57: *Öğrencilerin Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farksızlığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6,165	3	2,055	2,306	.80
Gruplar İçi	114,933	129	0,891		
Toplam	121,098	132			

* p<.05

Tablo 57’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=2,306;p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 56’daki tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi öntest puanları aritmetik ortalaması dikkate alındığında deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının sekizinci alt boyutu olan tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58: Öğrencilerin Tarihsel Konulara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	247,616	132			
Grup (DK)	20,103	3	6,701	3,800	.012
Hata	227,513	129	1,764		
Gruplariçi	196,881	133			
Ölçüm	84,468	1	84,468	101,336	.000
Grup * Ölçüm	4,886	3	1,629	1,954	.124
Hata	107,527	129	,834		
Toplam	444,497	265			

* $p \leq .05$

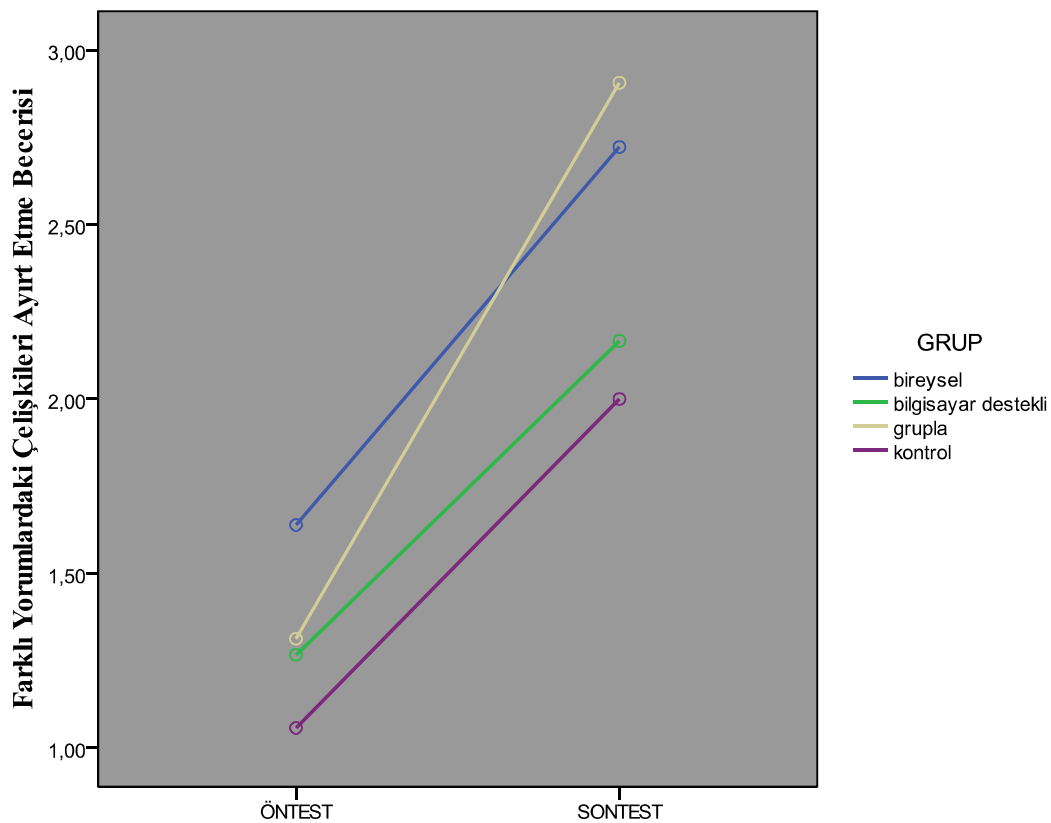
Tablo 58 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=3,800; p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanlarının ölçüm ayırımı yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 58’de görüldüğü üzere öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=101,336; p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 58’deki verilere göre, dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanlarının uygulama sürecinde (deney öncesinden deney sonrasına) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla farklı işlem gruplarında olmakla (deney-kontrol) tekrarlı ölçümler faktörlerinin (öntest*sontest) tarihsel konulara ilişkin

farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(3-129)}=1,954;p>.05$]. Bu bulgudan hareketle öğretim yaklaşımının öğrencilerin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanlarına etkide bulunmadığı söylenebilir.

Grafik 10: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram*



Grafik 10’da farklı gruptaki öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi puanlarındaki değişimi gösteren diyagram sunulmuştur. Buna göre, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel konulara ilişkin farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerileri üzerindeki etkilerinin aynı olmadığı görülmektedir. Grafik 10’a göre, kontrol grubu öğrencilerinin de tarih okuryazarlığı tutum puanların da artış gözlenmekle birlikte en fazla artışın tarihi romanı grupta okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinde meydana geldiği; ikinci en yüksek

artışın ise tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinde meydana geldiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle tarihi romanı grupla okuma tekniği, öğrencilerin tarihsel olayları daha kalıcı öğrenmelerine fırsat tanıyarak karşılaştıkları yanlış bilgilerin ve abartılı anlatımların gerçek dışılığını fark etmelerine yol açmaktadır. Bu açıdan öğrencilerde söz konusu becerinin gelişiminde tarihi romanları grup etkinlikleriyle okumanın diğer tekniklere ve program merkezli öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Tarih okuryazarlığının dokuzuncu alt boyutu olan tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme (anlatımsal ifade becerisi) düzeylerine ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59: Öğrencilerin Anlatımsal İfade Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney 1	36	0,97	0,94	36	2,19	0,57
Deney 2	30	0,73	1,08	30	1,86	0,94
Deney 3	32	0,81	0,73	32	1,96	0,69
Kontrol	35	0,74	0,78	35	1,00	0,80

Tablo 59’da görüldüğü üzere 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi’nin öğretimin de tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin kullanıldığı deney-1 grubu öğrencilerinin deney öncesi anlatımsal ifade becerisi puanı $\bar{X}=0,97$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=2,19$ olmuştur. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencilerinin deney öncesi anlatımsal ifade becerisi puanı $\bar{X}=0,73$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=1,86$ olmuştur. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin deney öncesi anlatımsal ifade becerisi puanı $\bar{X}=0,81$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=1,96$ olmuştur. Program merkezli yöntem ve tekniklerin (düz anlatım, soru-cevap gibi) uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı puanları sırasıyla $\bar{X}=0,74$ ve $\bar{X}=1,00$ şeklinde değişmiştir. Buna göre, dört gruptaki öğrencilerin de anlatımsal ifade becerisi düzeylerini gösteren puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının dokuzuncu alt boyutu olan tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme (anlatımsal ifade) becerisi öntest puanlarının farksızlığı için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) sonuçları tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60: *Öğrencilerin Anlatımsal İfade Becerisi Öntest Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farksızlığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,270	3	0,423	0,533	.660
Gruplar İçi	102,400	129	0,794		
Toplam	103,669	132			

* p<.05

Tablo 60'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin anlatımsal ifade becerisi öntest puanları grup türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-129)}=0,533; p>.05$]. Yani, deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin anlatımsal ifade becerisi öntest puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin tablo 59'daki anlatımsal ifade becerisi öntest puanları aritmetik ortalaması dikkate alındığında deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığının dokuzuncu alt boyutu olan anlatımsal ifade becerisi düzeyleri birbirine denk görünmektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel uygulama açısından uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dört ayrı deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin anlatımsal ifade becerisi puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analizi sonuçları tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61: Öğrencilerin Anlatımsal İfade Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	132,285	132			
Grup (DK)	19,108	3	6,369	7,260	.000
Hata	113,177	129	,877		
Gruplariçi	132,927	133			
Ölçüm	58,731	1	58,731	119,695	.000
Grup * Ölçüm	10,899	3	3,633	7,404	.000
Hata	63,297	129	,491		
Toplam	265,212	265			

* $p \leq .05$

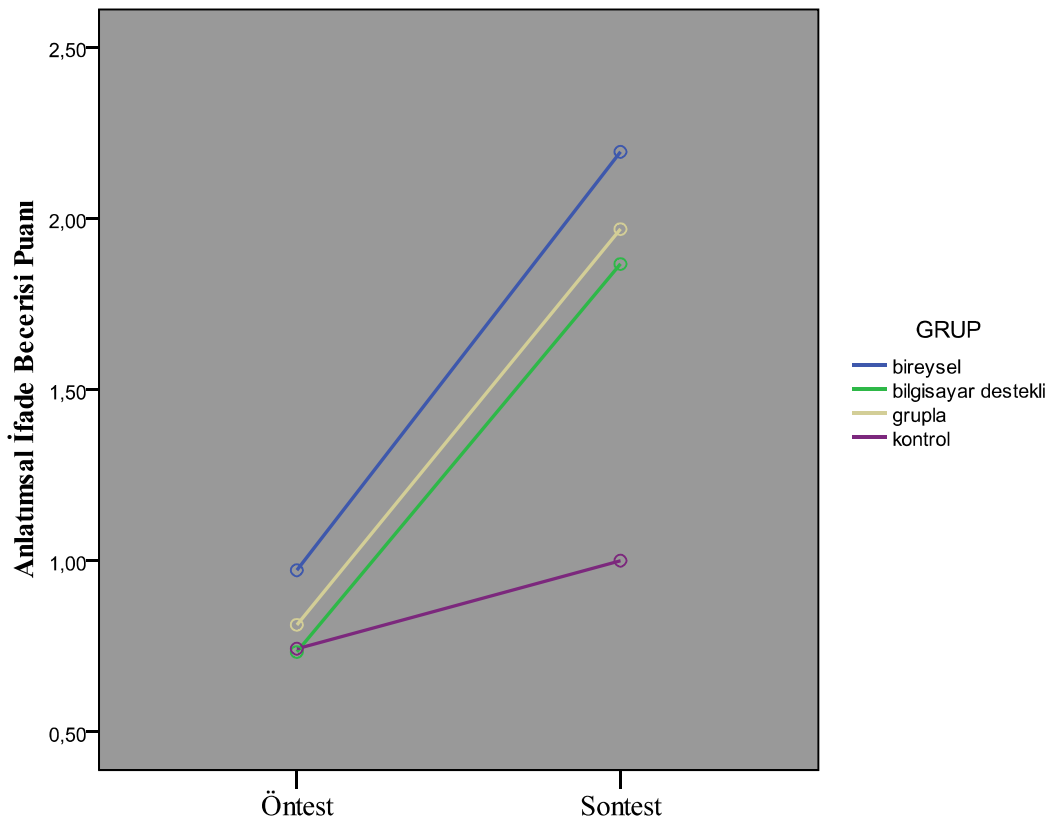
Tablo 61 incelendiğinde, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle sosyal bilgiler dersi işlenen deney grupları ve öğretim programının gerektirdiği doğrultuda ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest anlatımsal ifade becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=7,260; p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu deney grupları ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin anlatımsal ifade becerisi puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 61’de görüldüğü üzere öğrencilerin anlatımsal ifade becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=119,695; p<.05$] anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın öğrencilerin anlatımsal ifade becerisi puanlarının öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 61’deki varyans analizi sonuçlarına göre dört ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin anlatımsal ifade becerisi ortalama puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, başka bir anlatımla farklı işlem gruplarında (deney grupları ve kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin anlatımsal ifade becerisi ortalama puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu [$F_{(3-129)}=7,404; p<.05$] tespit edilmiştir. Bu bulgu, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle öğretim yapmanın ve program merkezli öğretime dayanan uygulamanın öğrencilerin anlatımsal ifade becerisi puanlarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney

öncesine göre daha fazla artış gözlenen tarihi romanları kullanarak ders işleme yaklaşımlarının, programa dayalı öğretime göre öğrencilerin anlatımsal ifade becerisini arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuca ulaşılmasında deney gruplarındaki öğrencilerin tarihi romanların farkına varmalarının, belgeseller ve tarihi filmleri izleme konusunda yönlendirilmiş olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın nitel bulguları bölümlerinde de değinileceği üzere öğrencilerin tarihsel romanları kullanarak ders işleme sürecinden büyük keyif aldıklarını vurguladıkları ve bu türdeki eserlere karşı ilgilerinin arttığını ifade ettikleri gözlenmiştir.

Grafik 11: *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anlatımsal İfade Becerisi Puanlarını Gösteren Diyagram*



Grafik 11'deki elde edilen bulgular, farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grupları ile öğretim programına uygun öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin anlatımsal ifade becerilerini arttırmada farklı düzeylerde etki yaptıklarını göstermektedir. Buna göre her dört gruptaki öğrencilerin de anlatımsal ifade becerisi puanlarında deney öncesinden deney

sonrasına bir artış meydana geldiği gözlenmekle birlikte; deney gruplarındaki öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme, dinleme düzeylerinin daha fazla artış gösterdiği, kontrol grubundaki yükselmenin ise dikkate değer bir oranda gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler dersinde tarihi romanlardan yararlanılması, öğrencilerin ders kitabı dışında tarihi roman ve hikâyelerde kurgusal ve akıcı bir dil kullanılarak tarih konularının ele alındığını fark etmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu türdeki eserlere ilgisi açığa çıkan öğrenciler, daha farklı şekillerdeki tarihi roman ve hikâyeleri okuyabilmekte, tarihi konuları ele alan belgesel ve filmleri izlemekte ya da şarkı/marş türündeki eserleri dinlemektedirler.

Yukarıdaki veriler, genel olarak incelendiğinde tarihi romanları grupla okuma tekniğinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumları üzerinde en olumlu etki yapan teknik olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında tarih okuryazarlığının birinci boyutu tarihsel olaylar bilgisinin öğretilmesi üzerinde yine tarihi romanı grupla okuma tekniğinin; kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi üzerinde tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin; tarihsel dili anlama ve geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisinin kazandırılmasında tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin; tarihsel empati becerisi üzerinde tarihi romanı grupla ve bilgisayar destekli okuma tekniğinin; anlatımsal ifade becerisi üzerinde ise kullanılan bütün tarihi roman sınıf içi kullanım tekniklerinin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle, tarih konularının öğretiminde gerek dil gerekse fiziki özellikler (resimler vs.) bakımından tarihi roman ve hikâyelerin etkili olduğu ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Tablo 62: *Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları Üzerindeki Etkisi*

Teknikler	Tarihsel Olaylar Bilgisi	Kronolojik Düşünme Becerisi	Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	Tarihsel Dili Anlama Becerisi	Bilgi İletişim Tek. Kullanma Becerisi	Tarihsel Empati Becerisi	Geçmişle Günümüzü İlişkilendirme Bec.	Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi	Anlatımsal İfade Becerisi	Toplam Puan
Bireysel Okuma	1	2	1	3	1	1	3	2	1	15
Bilgisayar Destekli Okuma	2	3	2	2	3	3	1	1	2	19
Grupla Okuma	3	1	3	1	2	2	2	3	3	20

*3= Güçlü etki, 2= Orta düzeyde etki, 1= Zayıf etki

Deneysel araştırma sonuçlarından ulaşılan bulgular, kategorize edildiğinde tablo 62'deki bir görünümle karşılaşılacaktır. Sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin tarih okuryazarlığının hangi boyutuna daha fazla olumlu etki yaptığını ilişkin bulgular, grafik 1 – grafik 11 arası grafiklerle açıklanmıştır. Bu tablonun verilme amacı ise ayrı başlıklar altında sunulan deneysel araştırma sonuçlarını bütüncül hale getirmektir.

Tablo 62'de görüldüğü üzere tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin tarihsel dili anlama ve geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerileri; tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kronolojik düşünme, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma ve tarihsel empati becerileri; tarihi romanı grupla okuma tekniğinin ise tarihsel olaylar bilgisi, neden-sonuç ilişkisi kurma, anlatımsal ifade ve farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerileri üzerinde daha olumlu etki yaptıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tarihi roman okuma tekniklerine ilişkin toplam puanlar incelendiğinde en yüksek puanın tarihi romanı grupla okuma tekniğine; en düşük puanın ise tarihi romanı bireysel okuma tekniğine ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine gelişimine en olumlu etki yapan tekniğin tarihi romanı grupla okuma tekniğinin olduğunu göstermektedir. Bunun yanında tarihi

romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin de öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5. Beşinci Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi fark puanları ile öntest-sontest tutum ölçeği fark puanları arasında nasıl bir korelasyon vardır?

Deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği puanları ile tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri gruplar bazında ayrı ayrı ele alınarak aşağıdaki tablolarda (63, 64, 65, 66) sunulmuştur.

Tablo 63: Deney-1 (Tarihi Romanı Bireysel Okuma Tekniği) Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları

Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Boyutları	Tutum ile Bilgi-Beceri Arasındaki Fark		
	r	p	n
Tarihsel Olaylar Bilgisi	,281	.097	36
Kronolojik Düşünme Becerisi	,261	.123	36
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	-,040	.818	36
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	,175	.307	36
Bilgi-İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	,215	.208	36
Tarihsel Empati Becerisi	,080	.643	36
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	,072	.678	36
Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	,013	.940	36
Anlatımsal İfade Becerisi	,088	.611	36

* $p \leq .05$

Deney-1 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum boyutu puanları ile bilgi-beceri boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan basit korelasyon sonuçları tablo 63'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre tutum ile tarihsel olaylar bilgisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.281$; $p>.05$)

bulunmaktadır. Tutum ile kronolojik düşünme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.261$; $p>.05$); tutum ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=-0.040$; $p>.05$); tutum ile tarihsel dili anlama becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.175$; $p>.05$); tutum ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.215$; $p>.05$); tutum ile tarihsel empati becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.080$; $p>.05$); tutum ile geçmiş-günümüzü ilişkilendirme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.072$; $p>.05$); tutum ile farklı tarihsel yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.013$; $p>.05$) ve tutum ile tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=0.088$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulara dayanılarak bir yorum yapıldığında tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığına ilişkin tutumları ile tarih okuryazarlığının bilgi-beceri alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Tablo 64: *Deney-2 (Tarihi Romanı Bilgisayar Destekli Okuma Tekniği) Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları*

Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Boyutları	Tutum ile Bilgi-Beceri Arasındaki Fark		
	r	p	n
Tarihsel Olaylar Bilgisi	,376	,041	30
Kronolojik Düşünme Becerisi	,103	.587	30
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	-,053	.782	30
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	,226	.231	30
Bilgi-İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	-,095	,616	30
Tarihsel Empati Becerisi	,071	.708	30
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	,003	.989	30
Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	,049	.795	30
Anlatımsal İfade Becerisi	,314	.091	30

* $p \leq .05$

Deney-2 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum boyutu puanları ile bilgi-beceri boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan basit korelasyon sonuçları tablo 64'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre tutum ile tarihsel olaylar bilgisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.376$; $p<.05$) bulunmaktadır. Tutum ile kronolojik düşünme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.103$; $p>.05$); tutum ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=-.053$; $p>.05$); tutum ile tarihsel dili anlama becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.226$; $p>.05$); tutum ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=-.095$; $p>.05$); tutum ile tarihsel empati becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.071$; $p>.05$); tutum ile geçmiş-günümüzü ilişkilendirme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.003$; $p>.05$); tutum ile farklı tarihsel yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.049$; $p>.05$) ve tutum ile tarihsel olayları konu

edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=314$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulara dayanılarak genel bir yorum yapıldığında tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığına ilişkin tutumları ile tarih okuryazarlığının bilgi-beceri alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Tablo 65: *Deney-3 (Tarihi Romanı Grupla Okuma Tekniği) Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları*

Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Boyutları	Tutum ile Bilgi-Beceri Arasındaki Fark		
	r	p	n
Tarihsel Olaylar Bilgisi	,291	.086	32
Kronolojik Düşünme Becerisi	,230	.478	32
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	,115	.532	32
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	,222	.222	32
Bilgi-İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	,111	.546	32
Tarihsel Empati Becerisi	,404	.022	32
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	,005	.980	32
Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	,060	.744	32
Anlatımsal İfade Becerisi	,098	.921	32

* $p\leq.05$

Deney-3 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum boyutu puanları ile bilgi-beceri boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan basit korelasyon sonuçları tablo 65'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre tutum ile tarihsel olaylar bilgisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=291$; $p>.05$) bulunmaktadır. Tutum ile kronolojik düşünme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=230$; $p>.05$); tutum ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=115$; $p>.05$); tutum ile tarihsel dili anlama becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=222$; $p>.05$); tutum ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki

($r=111$; $p>.05$); tutum ile tarihsel empati becerisi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=404$; $p<.05$); tutum ile geçmiş-günümüzü ilişkilendirme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=005$; $p>.05$); tutum ile farklı tarihsel yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=060$; $p>.05$) ve tutum ile tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=098$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulara dayanılarak genel bir yorum yapıldığında tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı deney-3 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığına ilişkin tutumları ile tarih okuryazarlığının bilgi-beceri alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur. Bununla birlikte tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı öğrencilerin tutum ölçeği puanları ile bilgi beceri puanları arasındaki korelasyon değerlerinin diğer gruplardaki öğrencilerin korelasyon değerlerine göre daha anlamlı ve yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 66: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları ile Bilgi-Beceri Puanları Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Sonuçları

Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Boyutları	Tutum ile Bilgi-Beceri Arasındaki Fark		
	r	p	n
Tarihsel Olaylar Bilgisi	,167	.339	35
Kronolojik Düşünme Becerisi	,093	.696	35
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	,089	.609	35
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	,114	.514	35
Bilgi-İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	,172	.322	35
Tarihsel Empati Becerisi	,082	.641	35
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	,045	.797	35
Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	,012	.945	35
Anlatımsal İfade Becerisi	,008	.965	35

* $p\leq.05$

Kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum boyutu puanları ile bilgi-beceri boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan basit korelasyon

sonuçları tablo 66’da verilmiştir. Bu sonuçlara göre tutum ile tarihsel olaylar bilgisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=167$; $p>.05$) bulunmaktadır. Tutum ile kronolojik düşünme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=093$; $p>.05$); tutum ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=089$; $p>.05$); tutum ile tarihsel dili anlama becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=114$; $p>.05$); tutum ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=172$; $p>.05$); tutum ile tarihsel empati becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=082$; $p<.05$); tutum ile geçmiş-günümüzü ilişkilendirme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=045$; $p>.05$); tutum ile farklı tarihsel yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=012$; $p>.05$) ve tutum ile tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=008$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulara dayanılarak genel bir yorum yapıldığında tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığına ilişkin tutumları ile tarih okuryazarlığının bilgi-beceri alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının tutum boyutu ile bilgi-beceri boyutları arasında ilişki inceleyen korelasyon sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin tutum puanları ile bilgi-beceri testi puanlarının yüksek düzeyde aynı yönde hareket etmediği, aralarındaki ilişkinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte deney-3 grubu öğrencilerinin tutum puanlarına bakılarak tarihsel empati düzeylerine ilişkin; deney-2 grubu öğrencilerinin tutumlarına bakılarak da tarihsel olaylar bilgisi düzeylerine ilişkin bir yordama yapılabilir. Ancak genel öğrencilerin tutum puanları göz önüne alınarak tarih okuryazarlığı bilgi-beceri düzeylerine ilişkin bir yordamada bulunulamayacağı söylenebilir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı ve yedinci alt problemleri için elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerine göre hareket edilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler dersi öğretiminde yararlanılan birbirinden farklı (bireysel, işbirlikli ve bilgisayar destekli) sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?

Yukarıda ifade edilen problem cümlesine ilişkin ulaşılan verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerine göre hareket edilmiştir. Analiz sürecinde öğrencilere yöneltilen 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden elde edilen veriler, her bir soru için ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Bu anlamda öncelikle tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve önerilerine aşağıda yer verilmektedir.

4.2.1.1. Deney-1 Grubu (Tarihi Romanı Bireysel Okuma Tekniği) Öğrencilerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri

7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde kullanılan tarihi romanların bireysel okuma şeklinde gerçekleştirildiği deney-1 grubu öğrencilerinin (34) uygulama sürecine ilişkin görüş ve önerilerini yansıtan bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmaktadır.

Birinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen “*Tarihi romanlarla ders işleme sürecini düşündüğünüzde hissettiklerinizi hangi 5 kelime ile açıklarsınız?*” sorusuna öğrencilerden gelen dönütler, bu sürecin öğrencilerde genel olarak olumlu izlenimler bıraktığını göstermektedir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde eğlenceli/zevkli/keyifli (16), bilgi verici/bilgi dolu (9), sıkıcı değil (5), heyecanlı (5), komik (4), gurur/özgüven (4), akıcı/anlaşılır (3), sıkılma, endişelenme, uykusu gelme (3) gibi birden çok dile getirilen ifadelerin yanında macera, sürükleyici, süper, harika, güzel, öğretirici gibi kelimelerle de öğrencilerin duygularını dile getirdiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulardan hareketle öğrencilerin büyük bir bölümünün sosyal bilgiler derslerinde tarihi romanların kullanılmasından oldukça memnun oldukları yorumunda bulunulabilir. Bununla birlikte üç öğrenci tarafından olumsuz ifadelerin belirtildiği de görülmektedir.

İkinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen ikinci soru: *“Sosyal bilgiler dersini tarihi romanlarla işlemenin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?”* şeklindedir. Bu soruyu katılımcıların 3’ünün cevapsız bıraktığı tespit edilmekle birlikte öğrencilerin genel olarak olumlu görüşler ileri sürdükleri görülmektedir. Sıklıkla vurgu yapılan noktaların ise *okuma hızını arttırdığı, tarihlerin daha kolay ezberlenmesini sağladığı, tarih derslerine olan ilgiye olumlu etki yaptığı, detaylı bilgi sunduğu* şeklinde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ders kitaplarındaki anlatımlar sıkıcı olduğu için tarihleri ezberlemekte biraz zorlanıyordum. Ama tarihi romanlarla çok basit, çünkü çok eğlenceli anlatılmış” (H.K.)

“Sosyal dersi daha zevkli oldu. Kitaptan okumak daha sıkıcıydı. Ama tarihi romanlarla eğlenceli oluyor” (H.Ö.)

“Tarihleri daha kolay ezberledim, kitap okumak daha akılda kalıcı oldu ve daha ayrıntılı işledik.” (B. Y.)

“Ders kitabında sadece en önemli yerler var. Fakat romanlarla o dönemin tamamı anlatılıyor” (B.K.)

“Ben önceden sade anlatımlı ders kitaplarında verilen tarihleri aklımda tutamazken tarihi romanlarla aklımda tutabilir oldum” (S.D.)

Yukarıda dile getirilen öğrenci görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin bireysel okuma tekniğine uygun olarak tarihi roman okuma süreci sayesinde ders kitaplarının sıkıcı anlatımı yerine kurgusal ve akıcı bir anlatımı olan tarihi romanları okumaktan oldukça keyif aldıkları, daha detaylı bilgilere ulaştıkları ve olayların tarihlerini daha rahat akılda tutabildiklerini vurguladıkları anlaşılmaktadır.

Üçüncü Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen üçüncü soru: *“Sosyal bilgiler dersinin tarihi romanlarla işlenmesi sürecinde en çok zorlandığınız noktalar nelerdir?”* şeklindedir. Tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin en çok zorlandıkları noktaların özet çıkarmak, romanda geçen kavram ve isimler ile olayların tarihlerini ezberlemek, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını

araştırmak olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak benzer içerikli öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Benim en zorlandığım nokta, kitap okuduktan sonra özet çıkarmaktı. Çünkü özet çıkarmak çok uzun sürüyordu” (G.Ç.)

“Tarihleri aklımda tutmak ve savaşlar” (N.D.)

“Bu süreçte kronolojik sıralama yaparken zorlandım. Çünkü fetih tarihlerinin yakınlığı karıştırmama neden oluyordu” (K.Y.)

“Özet çıkarmak. Çünkü çok fazla bilgi olduğu için hepsini yazamıyordum” (Y.O.)

“Bazı tarihi kelimelerde zorlandım” (F. D.)

“Kitabı okurken anlamadığım kelimelerin anlamlarını kavramak beni zorladı. Çünkü kelimeyi daha önce hiç kullanmayıp anlamını bilmediğim için” (A.Ö.)

Yukarıda ifade edilen katılımcı görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin en fazla problem yaşadıkları uygulama süreçlerinin tarihi romanın özetini yazmak olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak artık okullarımızda eskiden olduğu gibi çok fazla yazma etkinliklerine yer verilmiyor olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında olayların meydana geldiği tarihleri akılda tutmanın (kronolojik düşünme becerisi) sürecin en zor aşamalarından biri olduğu vurgulanmaktadır.

Dördüncü Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen dördüncü soru: *“Hangi tarihi romanı okurken daha çok keyif aldınız, neden?”* şeklindedir. Deney-1 grubu öğrencilerinin söz konusu soruya ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uygulama sürecinde kullanılan tarihi romanlarla ilgili olarak Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul’un Fethini okumaktan keyif alan 25 öğrenci, Osmanlı’nın kuruluşunu ele alan Rüyardan Devlete eserini okumaktan keyif alan 2 öğrenci ve Kanuni Sultan Süleyman Dönemi eserini okumaktan keyif alan 5 alan öğrencinin olduğu görülmekle birlikte; Malazgirt Zaferi isimli eserin hiçbir öğrenci tarafından keyifle okunmadığı tespit edilmiştir. Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul’un Fethi eserinin öğrenciler tarafından keyifle okunmasının nedenleri arasında tek bir konuyu ele aldığı için daha detaylı anlatımının olduğu, gündemde bu konuya ilişkin bir sinema filminin (Fetih

1453) gösterimde olduğu, diğerk romanlara göre daha akıcı ve anlaşılır bir eser olduğu gösterilmektedir. Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul’un Fethi romanını keyifle okuyan öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“İstanbul’un fethi her zaman ilgimi çekmiştir. Ayrıca son zamanlarda da vizyonu meşgul eden filmi de çok görkemli” (K.Y.)

“O, diğerk tarihi romanlardan daha maceralı, okumaktan zevk aldığım bir kitaptı” (P. A.)

“Bu romanı okurken daha çok keyif aldım. Çünkü tek bir olayı ele aldığı için diğerlerine göre daha detaylı.” (S.D.)

“Fatih Sultan Mehmet Dönemini anlatan kitaptan daha fazla zevk aldım. Çünkü eski adı Konstantin olan İstanbul’u ele geçirmeyi, anlayacağımız şekilde anlatmış.” (Y. Y.)

Kanuni Sultan Süleyman dönemini ele alan tarih romanı okumaktan keyif aldığını belirten 5 öğrencinin bu dönemde yaşanan entrika ve maceralardan etkilendiğini, gündemde bununla ilgili bir dizi olması (Muhteşem Yüzyıl) nedeniyle de ayrıca ilgilerini çektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak N.K. görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir: “Sultan Süleyman romanını okurken daha çok keyif aldım çünkü orada entrika ve macera var.” G.Ç. kodlu katılımcı ise kanuni “Sultan Süleyman romanı daha çok hoşuma gitti. Çünkü kitapta pek çok maceralar vardı onun için” sözleriyle düşüncelerini dile getirmektedir.

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere tv dizileri ya da sinema filmleri ile gündemde olan tarihi olaylar ve karakterleri ele alan tarihi romanların öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bulunduğu bulgusuna varılmıştır. Dolayısıyla tarihimizde önemli bir dönüm noktası olan Malazgirt Zaferi’ni ya da Osmanlı’nın kuruluşunu konu edinen bir sinema filmi ya da tv dizisi gündemde olsaydı bu konuları ele alan tarihi romanlara da öğrencilerinin daha fazla ilgi duyacakları yorumunda bulunulabilir.

Beşinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen beşinci soru: *“Tarihi romanlarla ders işleme sürecinde en çok keyif aldığınız aşama hangisidir, neden?”* şeklindedir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu; onlara dağıtılan tarihi romanları okumaktan ve roman okuma sonrasında yapılan soru-cevap etkinliğinden keyif aldıklarını belirtmekle birlikte 5 öğrenci kronolojik sıralama etkinliklerinden, 2 öğrenci de özet çıkarma etkinliğinden hoşnut olduklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak benzer öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenimin konuyla ilgili soru sorduğu anlardı. Çünkü bilgimi ölçüyordu.”
(D.B.)

“Okuma aşamasını çok sevdim, severek okudum” (M.V.)

“Özet çıkarmak en çok keyif aldığım aşamaydı. Çünkü yazmayı seviyorum” (N.D.)

“En çok sevdiğim aşama kronoloji yapmaktı. Çünkü kronoloji yapmak basit ve eğlenceli” (H.K.)

“Okuma aşamasında daha çok zevk aldım. Çünkü her sayfada yeni bir bilgi öğreniyorum” (S.Ş.)

“Her romanın sonunda bahsedilen padişahın anıları okurken keyif aldım” (S.D.)

“En çok bize sorulan sorulardan ve fikrimizin alındığı yerlerden, çünkü yorum yapmayı seviyorum” (K.Ö)

Yukarıda ifade edilen katılımcı görüşleri de dikkate alınarak bir yorumla bulunulduğunda bazı öğrencilerin özel ilgilerinden (özet çıkarma, kronolojik sıralama yapma vs.) kaynaklanan cevaplar dile getirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin genel olarak okuma etkinliğinden ve kendilerine soru sorulup düşüncelerinin alındığı soru-cevap etkinliklerinden keyif aldıkları tespit edilmiştir. Bu açıdan tarihi romanı bireysel okuma tekniğine dayalı öğretim sürecinde soru-cevap yönteminden yararlanılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Altıncı Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen altıncı soru: *“Tekrar tarihi romanları kullanarak bir ders işleme süreci geçirmek ister misiniz, neden?”* şeklindedir. Söz konusu soruya katılımcılardan üçünün *“hayır”* cevabını verdiği ve gerekçe olarak da bu sürecin sıkıcı geçtiğini belirttikleri tespit edilmiştir. N.Ç kodlu öğrenci: *“Hayır, çok sıkıcı oluyor”* ifadelerini kullanırken N.K ise: *“İstemem çünkü anlamıyorum”* demektedir. Bununla birlikte katılımcılardan 29 öğrencinin *“evet”* yanıtını verdikleri bu yolla derslerin daha kalıcı ve eğlenceli öğrenildiğini gerekçe gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu düşüncede olan öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“İsterim. Çünkü çok zevkliydi. Evde ve okulda kitabı okuyup okulda soru çözüyoruz. Böylece daha da bir pekiştirmiş oluyoruz.” (M.S.)

“Evet. Aslında bir dersi değil, tüm dersleri bu kitaplarla işlemeyi isterim. Çünkü çok sevdim.” (F.N.)

“Tabii ki çok isterim. Çünkü: hem daha iyi ders anlıyorum, hem de daha eğlenceli.” (M.V.)

“Evet, zihnimde canlandırarak daha iyi kavırıyorum.” (B.K.)

“Evet isterim. Çünkü normal ders işlemeden daha keyifli daha heyecanlı, meraklı. Ben normal derste hiç heyecanlanmam. Ama bu süreçte çok heyecanlandım ve etkilendim.” (E.Ö.)

D.Ç. kodlu öğrenci diğer katılımcılardan farklı olarak düşüncelerini şu cümlelerle dile getirmektedir: *“Evet çok isterim. Çünkü bu sayede sosyal bilgiler dersini anlama fırsatım oldu.”* Aslında bu ifade, öğrencinin derse olan tutumuna olumlu etki yaptığını göstermektedir. Yine P.A ve Ş.E. kodlu öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarıyla tarihi romanlar arasında bir karşılaştırma yaparak şu ifadeleri kullandıkları gözlenmiştir: *“Evet. Çünkü çalışma kitaplarından daha zevkli ders işliyoruz.”*

Yukarıda ifade edilen öğrenci görüşleri dikkate alındığında katılımcıların genel olarak (3’ü dışında) olumlu görüş bildirdiği ve tekrar bu şekilde bir eğitim-öğretim süreci yaşamak istedikleri anlaşılmaktadır. Ulaşılan bu bulgu, okullarda tarih romanların

bireysel okuma tekniğine uygun olarak kullanılabileceğini ve öğrencilerin de bu süreçten keyif aldıklarını göstermektedir.

Yedinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen yedinci soru: *“Tarihi romanların derste kullanılmasıyla ilgili olarak neler önerirsiniz? Nasıl daha iyi olabilir?”* şeklindedir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerden 18’inin uygulama sürecinin daha verimli geçmesine yönelik görüş bildirmedikleri; 12 öğrencinin ise uygulama sürecinin daha verimli geçmesi için animasyon, film ve belgesellerin izlettirilmesi, slayt gösterilerinin yapılması gibi bilgisayar destekli tarihi roman okuma tekniğinin kapsamına giren önerilerde bulundukları gözlenmiştir. Konuyla ilgili benzer içerikli öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bence daha çok video olmalıydı, sorular yeterliydi ama videolu anlatım da olabilirdi.” (B.Ç.)

“Bence o konuyla ilgili video veya slayt izleyerek ve özet çıkararak daha iyi olabilir.” (N.D.)

“Bence romanları okurken daha fazla görsel olsaydı daha akılda kalıcı olurdu. Bu da dersin daha iyi olmasına katkı sağlardı.” (S.Ş.)

“Bence tarihi romanlarda geçen seferler haritayla anlatılırsa çok iyi olur. Ayrıca destekleyecek videolar da olabilir.” (K.Y.)

“Bence bu tarz romanlarla ders işlenmeli, slayt ile takviye yapılmalı. Ders kitabında da bilgiler var ama çok ilgi çekmiyor.” (R.S.)

G.Ç kodlu öğrenci ise diğer katılımcılardan farklı olarak roman okuma süreciyle doğrudan ilişkili bir öneride bulunarak düşüncelerini şu cümlelerle açıklamaktadır: Romandaki konular kısım kısım okunarak derslerde o konu üzerinde konuşulmalı. Yoksa zor oluyor, hep birlikte.

Yukarıda ifade edilen öğrenci görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin tarihi romanların sınıf içi kullanımıyla ilgili olarak çeşitli şekillerde önerilerde bulundukları tespit edilmekle birlikte; bilgi iletişim teknolojilerinin de derslerde kullanılması

gerektiği yorumunda bulunulabilir ki bu aslında tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin kullanımına işaret etmektedir.

Tablo 67: *Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşlerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları ile İlişkisi*

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Frekans (f)
Tarihsel Olaylar Bilgisi	7
Kronolojik Düşünme Becerisi	5
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	3
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	4
Bilgi-İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	0
Tarihsel Empati Becerisi	2
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	3
Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	0
Anlatımsal İfade Becerisi	4

Deney grubundaki öğrencilerin tarihi romanlara ilişkin görüşleri kategorize edildiğinde tablo 67'deki gibi bir görünümle karşılaşılmaktadır. Bu tabloda öğrencilerin en çok vurgu yaptığı noktaların tarih okuryazarlığının tarihsel olaylar bilgisi boyutuna ait olduğu görülmekle birlikte kronolojik düşünme becerisi, tarihsel dili anlama ve anlatımsal ifade beceri boyutlarına ilişkin de diğer boyutlara nispeten daha fazla görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan tarihi romanların bilgi iletişim teknolojileri ve farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerisi kazandırması üzerinde bir etkisinin olup olmadığına ilişkin ise görüş bildirilmediği gözlenmiştir. Ancak grafik 10 incelendiğinde deney-1 grubu öğrencilerinin çelişki (yanlış) ifadelerin farkına varma becerisi kapsamında öntestten son teste önemli bir gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin değinmediği pek çok boyutta gelişim gösterdikleri görülmekte; ancak onların tarihi romanlardaki olayların akıcı bir dille ve ilgi çekici görsellerle desteklenerek ele alındığı noktaya odaklandıkları gözlenmiştir.

4.2.1.2. *Deney-2 Grubu (Tarihi Romanı Bilgisayar Destekli Okuma Tekniği)* *Öğrencilerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri*

7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde kullanılan tarihi romanların bilgisayar destekli okuma şeklinde gerçekleştirildiği deney-2 grubu öğrencilerinin (28) uygulama sürecine ilişkin görüş ve önerilerini yansıtan bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmaktadır.

Birinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen “*Tarihi romanlarla ders işleme sürecini düşündüğünüzde hissettiklerinizi hangi 5 kelime ile açıklarsınız?*” sorusuna öğrencilerden gelen dönütler, bu sürecin öğrencilerde genel olarak olumlu izlenimler bıraktığını göstermektedir. Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde eğlenceli/zevkli/keyifli (14), bilgi verici/bilgi dolu (8), mutluluk/sevinç (9), heyecanlı (11), şaşkınlık/merak (7), güzel (7), hüzn/üzüntü (6), komik (4) gibi birden çok dile getirilen ifadelerin yanında sıkılma, uyku hali, korku ve öfke gibi kelimelerle de öğrencilerin duygularını dile getirdikleri tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulardan hareketle öğrencilerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler derslerinde tarihi romanların kullanılması sürecini olumlu duygu ve düşüncelerle ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

İkinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen ikinci soru: *Sosyal bilgiler dersini tarihi romanlarla işlemenin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?* şeklindedir. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcı görüşlerinin genel olarak *ders kitabının sıkıcılığından kurtulma/detaylı bilgi edinme, tarihi romanlara ilginin artması, olayların ve tarihlerin daha kolay öğrenilmesi, tarihe ilgi ve merak uyandırma, hayal dünyalarını zenginleştirme* temaları altında birleştiği anlaşılmaktadır. örneğin *ders kitabının sıkıcılığından kurtulma ve detaylı bilgi edinme* temasına ilişkin S.S. kodlu öğrenci “*İşlediğimiz konulardan daha çok bilgi aldığımızı ve ince ayrıntısına kadar öğrendiğimizi düşünüyorum*”, A.Y.: “*Ders kitabında savaşlar ayrıntılı anlatılmadığı için hikayeler ile ayrıntılı öğreniyoruz*” B.G.: “*Ders kitabından işlemek daha kötü olurdu. Ders kitabında daha kaba anlatılmış, bu kitaplarda daha düzgün ve çok bilgi var*” sözleriyle düşüncelerini destekledikleri anlaşılmaktadır. Bu aşamada

öğrencilerin sıklıkla ders kitabı ile kıyaslama yaptıkları gözlenmektedir. Bu bulgu, ders kitaplarının öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte ve onların düzeylerine uygun şekilde tasarlanmadığını düşündürmektedir.

Yine tarihi romanları kullanarak ders işleme sürecinin öğrencilerin geçmişe olan ilgililerini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak M.C.: *“Atalarımızı daha iyi tanıma şansımız oldu”* M.E.: *“Özgeçmişimizi öğrendiğim için seviyorum, tarihi romanlara ilgim olu”* sözleriyle düşüncelerini dile getirdiği saptanmıştır. Yine tarihi romanlarla ders işleme sürecinin bir kazanımı olarak tarihe yönelik ilgi ve merak düzeylerinin arttığını dile getiren 12 öğrenciden biri olan E.Y’nin görüşlerini şu cümlelerle açıkladığı tespit edilmiştir: *“Daha fazla merak kazandırdı. Çünkü bir olay olduğunda devamını öğrenmek çok güzel ve devamını heyecanla merak ettim.”* Öğrencilerin bu değerlendirmesi, aslında ders kitabındaki tarihi bilgilerin birbirinden kopuk olduğunu ve konular arasında çok fazla bağlantı kurulmadığı gösteren bir bulgu şeklinde yorumlanabilir. Yine tarihi bilgisayar destekli tarihi roman okuma sürecinin hayal dünyalarını geliştirdiğini ifade eden 11 öğrenciden B.Ö: *“Bizim daha çok dikkatimizi çekiyor. Okuduğumuz romanı düşünerek hangi savaşlar olduğunu hatırlayabiliyoruz ve aklımızda daha çok kalıyor”* ifadeleriyle görüşlerini dile getirirken H.Ş ise *“Hikâyeleri okurken hayal de kurduğum için daha etkili oldu”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bu anlamda tarihi romanları bilgisayar destekli okuma tekniğinin, öğrencilerin hayal dünyalarının gelişimine katkı sağladığı ve bu süreçte izlettirilen tarihi film ve animasyonlar ile dinlettirilen çeşitli marşların da olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Üçüncü Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen üçüncü soru: *“Sosyal bilgiler dersinin tarihi romanlarla işlenmesi sürecinde en çok zorlandığınız noktalar nelerdir?”* şeklindedir. Deney-2 grubu (tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniği) öğrencilerinin söz konusu soruya ilişkin katılımcılardan gelen dönütlerin tarihleri ezberleme, internet sınırlılığı, özet çıkarma temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. Örneğin olayların tarihlerini ezberlemek noktasında problemler yaşadığını belirten 15 öğrenciden T.E *“Sosyal bilgiler dersinde en çok hangi yüzyıllarda savaşlar olduğunu anlamakta zorlandım”*, E.Y.: *“Tarihler. Çünkü tarihleri çok zor ezberliyorum”*

sözleriyle düşüncelerini açıklığa kavuşturmaktadır. İnternete erişim imkânlarının sınırlı olmasından zorlanan 12 öğrenciden S.S: *“Tarihi romanlarda zorlandığım nokta olmadı. Sadece internet sıkıntım oldu. Bazı ödevlerimi araştıramadım”* E.D. ise *“İnternette araştırma yaparken sıkıldım. Çünkü internetten tarih araştırmayı sevmiyorum”* sözleriyle düşüncelerini dile getirmektedir. N.Y. kodlu öğrenci ise süreçte en çok zorlandığı aşamanın ne olduğunu şu şekilde açıklamaktadır: *“Beni kaldırıncaya yanlış cevaplama korkusu.”*

Yukarıda ifade edilen öğrenci görüşlerine göre deney-2 grubu öğrencilerinin de deney-1 grubu öğrencileri gibi süreçte en çok zorlandıkları noktaların özet çıkarma ve kronoloji becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin özet çıkarma sürecini bir zorlanma olarak algılamaları üzerinde etkinlik temelli eğitimi esas alan 2005 sosyal bilgiler öğretim programının etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu programla birlikte artık öğrencilerin defter kullanma alışkanlığını büyük oranda bıraktığı ve onun yerine etkinlik öğrenci çalışma kitaplarını kullandıkları bilinmektedir. Öğrenci çalışma kitaplarının içeriği ise yazı yazmaktan farklı olarak çeşitli etkinlikleri barındırmaktadır.

Dördüncü Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen dördüncü soru: *“Hangi tarihi romanı okurken daha çok keyif aldınız, neden?”* şeklindedir. Söz konusu soruya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 28 öğrenciden 3’ünün Malazgirt Zaferi Alparslan Dönemini anlatan eseri, 5’inin Kanuni Sultan Süleyman Dönemini ele alan eseri ve 21 öğrencinin ise Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul’un Fethi’ni ele alan eseri okumaktan daha çok keyif aldıkları anlaşılmaktadır.

Malazgirt Zaferi romanını beğenen öğrencilerin buna gerekçe olarak Alparslan karakterinden etkilendikleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak N.Ç: *“Alparslan’ın askerlerine savaştan önce yaptığı konuşma çok farklıydı ve onu çok sevdim”* sözleriyle düşüncelerini açıklamaktadır. Kanuni dönemini anlatan tarihi romanı keyifle okuduğunu dile getiren N.K. *“Kanuni Sultan Süleyman dönemini okurken çok zevk aldım. Çünkü Muhteşem Yüzyıl’dakinden farklı mı aynı mı merak ettim”* sözlerini kullanırken H.A. ise açıklamalarında *“Kanuni dönemi çok güzeldi. Romanda okurken onunla ilgili videolar izlemek de çok hoşuma gitti”* ifadelerine yer vermiştir. Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve

İstanbul'un fethini anlatan tarihi romanı okumaktan keyif aldığını belirten 21 öğrenciden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Osmanlı tarihi Fatih Sultan Mehmet romanı, filmini de izleyince merak ve zevk geldi” (M.E.)

“Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul'un fethi. Çünkü romanda anlatılanların yanında filmdeki savaş sahneleri de çok heyecanlı” (Ş.Y.)

“İstanbul'un fethi daha heyecanlı geldi. Fetih 1453 filminde Ulubathı Hasan'ı çok sevdiğim için” (S.Y.)

Yukarıda görüldü üzere deney-2 grubu öğrencilerinin de deney-1 grubu öğrencileri gibi genel olarak Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul'un fethini konu alan tarihi romanı keyifle okudukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında katılımcıların gündemde olan tv dizisi (muhteşem Yüzyıl) ile sinema filmine (Fetih 1453) atıfta bulunarak adı geçen tarihi romanları görsel olarak da izleme fırsatı buldukları için ayrıca hoşnut oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin söz konusu romanları ilgiyle okumaları üzerinde Fetih 1453 filmi ve Muhteşem Yüzyıl dizisinin etkili olduğu yorumunda bulunulabilir.

Beşinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen beşinci soru: *“Tarihi romanlarla ders işleme sürecinde en çok keyif aldığınız aşama hangisidir, neden?”* şeklindedir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerden gelen dönütlerin genel olarak dört tema (kronoloji becerisi, neden-sonuç ilişkisi kurma, geçmişle günümüzü kıyaslama ve tarihsel empati) altında toplandığı görülmektedir. Tarihsel empati becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin yanında geçmişte yaşayan insanların neler yediği-içtiği, giydiği, boş zamanlarını nasıl geçirdiği, çocukların hangi oyunları oynadığının günümüzle karşılaştırmasının yapıldığı etkinliklerden oldukça keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Örneğin romanda Osmancık'ın (Osman Gazi) arkadaşlarıyla oynadığı kılıç, cirit, güreş oyunları oynaması; yemek olarak kızarmış piliç, tereyağlı bulgur pilavı ve yayık ayrı tüketmeleri gibi konularla günümüzün karşılaştırılması etkinliklerden severek yaptıkları yorumunda bulunulabilir.

Vitamin programından ve diğer web sitelerdeki tarihsel olayları anlatan animasyon filmleri ile belgeseller ve sinema ve tv dizilerinden kesitlerin (örneğin Kanuni'nin Fransa Kralı Fransuva'ya yazdığı mektup) sunulması öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin gelişimine katkı sağladığı gibi bu videolar ve romanlardaki tarihlere ilişkin kronolojik düşünme becerisi etkinliklerinden de öğrencilerin büyük keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak tarihsel empati etkinliklerinin birinde Malazgirt Savaşı öncesi Alparslan'ın ordusuna seslenişini canlandıran M.T. kodlu öğrenci *“Benim en çok keyif aldığım nokta, Alparslan'ın askerlerine konuştuğu şeyleri sınıfa söylememdi”* demektedir. Buradan anlaşıldığı üzere sınıfta yapılan herhangi drama çalışması öğrenciler için büyük bir anlam ifade etmektedir. Yine tarihsel olayların kendi içinde ve diğer olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasını sağlayan etkinliklerin de öğrencilerin keyif aldığı süreçler olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda gruplar arası kronolojik düşünme becerisi (grafik 4), neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi (grafik 5) ve tarihsel empati becerisi puanlarının (grafik 8) deney öncesinden deney sonrasına gelişim düzeylerini gösteren diyagramlar incelendiğinde söz konusu alanlarda tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencilerinin diğer gruplardaki öğrencilere göre daha üst düzey bir başarı gösterdikleri görülecektir. Başka bir anlatımla deney-2 grubu öğrencilerinin zevkle yaptıkları uygulama süreçlerinden aynı zamanda başarı anlamında da önemli gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Altıncı Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen altıncı soru: *“Tekrar tarihi romanları kullanarak bir ders işleme süreci geçirmek ister misiniz, neden?”* şeklindedir. Bu soruya katılımcıların 2'sinin *hayır* şeklinde cevap bildirerek bu süreçten sıkıldıklarını dile getirdikleri; 26'sının ise *evet* yanıtını verdikleri ve bu süreçten keyif aldıklarını ve detaylı bir öğrenme süreci geçirdiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Evet isterim. Çünkü okul kitaplarında bu kadar eğlenceli ve bu kadar ayrıntılı anlatmıyor. Hikâyelerimizi okuyup öğretmenimizin bize verdiği soruları cevaplayıp sınıfla paylaşmak çok güzel bir duygu.” (S.S.)

“Evet. Çünkü daha iyi aklımda kalıyor, daha fazla zevk alıyorum.” (E.K.)

“İsterim. Çünkü böyle hikayeler okuyup ve sonra bunları tekrar etmek, anlama gücümüzü de geliştirir.” (T.E).

Yukarıdaki öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların sürekli sosyal bilgiler ders kitabı ile tarih romanları kıyaslama gayreti içinde oldukları tespit edilmekle birlikte ders kitabının kendilerine ilgi çekici gelmediğini, tarihi romanlardan ders kitabına göre daha detaylı bilgiler edindiklerini dile getirilmektedir. Bu bulguya dayanılarak ders kitaplarının öğrenci düzeyi ve o yaş grubunun ilgisi dikkate alınmadan hazırlandığı yorumunda bulunulabilir.

Yedinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen yedinci soru: *“Tarihi romanların derste kullanılmasıyla ilgili olarak neler önerirsiniz? Nasıl daha iyi olabilir?”* şeklindedir. Uygulamaya dahil olan 28 öğrenciden 9’unun deneysel süreçte her şeyin iyi yapıldığını ve söyleyecek bir öneri bulamadıklarını dile getirmekle birlikte; 3 öğrencinin roman okuma süreci sonrasında yaprak test dağıtılmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin BÖ kodlu öğrencinin görüşleri şu şekildedir: *“Her roman bittiğinde bize test verip ne kadar anladığınızı ölçebilirler. Daha çok hikâye ile daha çok bilgi kazanabiliriz.”* Aslında öğrencilerin bu isteklerinin sınava odaklandıkları ve sistemin kendilerini sürekli test çözen bir öğrenci haline getirdiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan 16 katılımcının ise canlandırma, tiyatro, drama tekniklerinin süreçte kullanılması gerektiğini önerdikleri; i anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili benzer öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Canlandırarak işlemeyi tavsiye ederim. Çünkü daha çok aklımızda kalır.” (A.Z)

“O sahneleri birkaç arkadaşım canlandırırsa daha iyi anlardım.” (S.Y.)

“Tiyatro yapmak” (H.Ş.)

“Daha fazla kitap okuyabilirdik ve bununla ilgili bir tiyatro yapabilirdik.” (Ş.T.)

Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencilerinin önerileri dikkatle incelendiğinde dile getirilen görüşlerin tarihi romanı grupla okuma tekniğinin belli özelliklerine ait olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla tarihi romanı bireysel okuma tekniğinde öğrencilerin bilgisayar destekli bir sürecin yaşanması önerisinde bulunduğu gibi tarihi romanı internet destekli okuma

tekniklerinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencilerinin de tarihi romanı grupla okuma tekniklerinin bazı uygulama aşamalarının kullanılmasını önerdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 68: *Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşlerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları ile İlişkisi*

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Frekans (f)
Tarihsel Olaylar Bilgisi	9
Kronolojik Düşünme Becerisi	7
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	2
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	3
Bilgi-İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	4
Tarihsel Empati Becerisi	5
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	3
Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	0
Anlatımsal İfade Becerisi	8

Tablo 68’de görüldüğü üzere deney-2 grubu öğrencilerinin en fazla üzerinde vurgu yaptıkları tarih okuryazarlığı boyutlarının tarihsel olaylar bilgisi, anlatımsal ifade ve kronolojik düşünme becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında çelişkili yorumları ayırt etme becerisi boyutuna ilişkin katılımcıların herhangi bir şekilde görüş belirtmediği görülmektedir. Deney-2 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı boyutlarına ilişkin aldıkları puanların öntestten son teste gösterdiği değişim incelendiğinde öğrencilerin aslında bu deney sürecini verimli bir biçimde değerlendirdikleri ancak deney-1 grubu öğrencilerinde olduğu gibi görüşlerinde farklı beceriler üzerinde durmak yerine tarihi romanların üslubu, içeriği ve onlara izlettirilen animasyonlar ve tarihi dizi film kesitlerine ilişkin yorumlarda bulundukları anlaşılmaktadır.

4.2.1.3. Deney-3 Grubu (Tarihi Romanı Grupla Okuma Tekniği)

Öğrencilerinin Uygulama Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri

7. sınıf sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinde kullanılan tarihi romanların grupla okuma şeklinde gerçekleştirildiği deney-3 grubu öğrencilerinin (32) uygulama sürecine ilişkin görüş ve önerilerini yansıtan bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği zaman diliminde farklı gruplardaki iki üye okulda bulunmaması nedeniyle uygulamaya katılamamıştır ve 7 gruptan toplam 30 öğrenci sürece dahil olmuştur. Gruplardaki üye dağılımları 3 grupta 5 öğrenci; 3 grupta 4 öğrenci ve 1 grupta üç öğrenci şeklinde gerçekleşmiştir. Grup üyelerinin uygulama sürecine ilişkin görüş ve önerilerini yansıtan bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmaktadır.

Birinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen “*Tarihi romanlarla ders işleme sürecini düşündüğünüzde hissettiklerinizi hangi 5 kelime ile açıklarsınız?*” sorusuna karşılık grup üyelerinin görüşleri incelendiğinde grupların mutluluk/sevinç (7), heyecan (5), hüznün (5), gurur (6), bilgi verici (6) kelimeleriyle düşüncelerini dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşler dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında gruplardaki üyelerinden deneysel sürece ilişkin olumlu dönütler alındığı anlaşılmaktadır. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı deney-3 grubu öğrencileri ile tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu ve tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığını deney-1 grubu öğrencilerinin birinci soruya ilişkin cevapları karşılaştırıldığında deney-3 grubu öğrencilerinin daha olumlu duyguları ifade eden kelimelerle görüşlerini açıkladıkları ve olumsuzluk içeren (*sıkıldım, uykum geldi* gibi) kelimelere cevaplarında yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney-3 grubu öğrencilerinin diğer deney grubu öğrencilerine göre daha fazla keyif aldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin tutum öntest tutum puanları ile sontest tutum puanlarını gösteren grafik 2’deki diyagram incelendiğinde deney-3 grubu öğrencilerindeki artış puanının diğer deney gruplarından fazla olmasının da ulaşılan bulguyu desteklediğini göstermektedir.

İkinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen ikinci soru: *Sosyal bilgiler dersini tarihi romanlarla işlemenin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?* şeklindedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde grupların tamamının, bu süreçte olayların tarihlerini daha kolay öğrendikleri (kronolojik düşünme becerisi), tarihe ve derse olan ilgilerinin arttığı ve tarihsel olayları daha detaylı öğrendiklerini dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili *papatya* ve *çilek* grubunun görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Biz grupça önceleri tarihin sıkıcı ve zor bir ders olduğunu düşünüyorduk ama öğretmenimizin dağıttığı kitaplarla tarihe, geçmişimize olan ilgimiz ve merakımız arttı. Kısacası bu tarihi romanlar bizde tarihe karşı büyük bir ilgi ve merak uyandırdı. Artık neredeyse tüm savaşların, olayların, tarihini biliyoruz. Tarihleri ezberlemek yerine olaylar ve tarihler arasındaki ilişkiyi yorumlayabiliyoruz.” (Papatya)

“Sosyal bilgiler dersini tarihi romanlarla işlemenin bize çok yararı oldu. Derse hazırlıklı gelmiş olduk ve daha hevesli daha detaylı işledik. Ek bilgiler öğrendik, genel kültürümüzü de geliştirmiş olduk.” (Çilek)

Yukarıda da görüldüğü üzere grup üyelerinin tarihi romanlar aracılığıyla tarihe karşı ilgilerinin arttığı, kronolojik düşünme becerilerinin geliştiği tarihsel olayları detaylı bir şekilde öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Üçüncü Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen üçüncü soru: *“Sosyal bilgiler dersinin tarihi romanlarla işlenmesi sürecinde en çok zorlandığınız noktalar nelerdir?”* şeklindedir. Deney-3 grubu (tarihi romanı grupla okuma tekniği) öğrencilerinin söz konusu soruya ilişkin grup görüşleri incelendiğinde iki *arı* ve *lale* gruplarına mensup üyelerin süreçte hiçbir şekilde zorlanmadıklarını dile getirmelerine rağmen diğer grup üyelerinin ise özet çıkarma aşamasında zorlandıkları tespit edilmiştir. Yine *gökkuşağı* grubuna mensup üyelerin ise özet çıkarmanın yanında grup üyelerinin farklı düşüncelerde olmalarından kaynaklanan zorluk çekmelerini *“En çok fikir ayrılıklarında zorlandık. Çünkü hepimizin düşünceleri farklıydı.”* sözleriyle açıklamaktadırlar. Özet çıkarma aşamasında zorlandığını belirten gruplardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Biz dağıtılan tarihi romanlardaki kişileri ve olayları blok not defterine özet halinde yazarken biraz zorlandık.” (Gül)

“Özet çıkarmakta çok zorlandık.” (Kavun)

Yukarıda deney-3 grubu öğrencileri tarafından dile getirilen görüşlerin deney-2 ve deney-1 grubu öğrencilerin görüşleri ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda yazı yazma etkinliğinin, öğrencilerin pek hoşuna gitmediği yorumunda bulunulabilir.

Dördüncü Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen dördüncü soru: *“Hangi tarihi romanı okurken daha çok keyif aldınız, neden?”* şeklindedir. Söz konusu soruya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 7 öğrenci grubundan biri Kanuni Sultan Süleyman dönemini ele alan tarihi romandan daha çok keyif aldıklarını belirtmekle birlikte; diğer 6 grup ise Fatih Sultan Mehmet ve İstanbul’un fethini konu edinen tarihi romanı okumaktan daha çok keyif aldıklarını dile getirmektedirler. Konuyla ilgili kavun ve gökkuşağı gruplarının görüşlerine yer verilmiştir:

“Fatih Sultan Mehmet ve İstanbul’un Fethi. Çünkü çok hoştu. İnsanların kolaylıkla anlayacağı bir dille yazılmış. Zaten biz Fetih 1453’e de gittik. O film de çok güzeldi.” (Kavun)

“Biz Kanuni Sultan Süleyman’ın hayatını anlatan kitabı okurken çok zevk aldık. Çünkü bu kitap diğerlerine göre daha akıcı ve eğlenceliydi. Ayrıca Muhteşem Yüzyıl dizisi de bu romanı keyifle okumamıza yol açtı.” (Gökkuşağı)

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılabacağı üzere öğrencilerin de yukarıda adı geçen iki romanı tercih etmeleri üzerinde filmlerin (Fetih 1453) ve dizilerin (Muhteşem Yüzyıl) etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla ulaşılan bulgu, görsel medyanın öğrencilerin tercihlerine ve eğilimlerine yön verdiğini kanıtlamaktadır. Aslında görsel medyanın (özellikle tv dizileri) sadece öğrencilerle sınırlı olmayan toplumun her kesiminden insanı etkileyen bir yönü olduğu bilinmektedir. Örneğin *Hürrem bardağı*, *Hürrem yüzüğü* gibi eşyalar, toplumumuzdaki insanlar tarafından ilgiyle kullanılmaktadır.

Beşinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen beşinci soru: *“Tarihi romanlarla ders işleme sürecinde en çok keyif aldığınız aşama hangisidir, neden?”* şeklindedir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde *çilek* grubu üyelerinin en çok okunan tarihi roman üzerine sınıfta tartışma yapmaktan keyif aldıkları; *gül* ve *gökkuşak* üyelerinin en fazla tarihsel empati kapsamında gerçekleştirilen drama etkinliklerinden keyif aldıkları; diğer grupların ise gazete çıkarma etkinliğinden daha çok keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak *papatya* grubu öğrencileri görüşlerini *“Biz en çok gazete yaparken keyif aldık. Grupça hazırladık ve görev dağılımı yaptık.”* sözleriyle; *lale* grubu üyeleri ise *“En keyif aldığımız aşama gazete çıkarma aşamasıdır. Çünkü bu etkinlikte hem zaman çok zevkli geçiyor hem de arkadaşlarımızla bir araya geliyoruz.”* sözleriyle görüşlerini ifade etmektedirler. Tarihi romanı bilgisayar destekli okuma ve tarihi romanı bireysel okuma tekniğinde yer verilmeyen drama etkinlikleri ve gazete çıkarma etkinliklerinin öğrencilerin en keyif aldığı aşama olduğu anlaşılmaktadır.

Gazete çıkarma etkinliği çerçevesinde öğrencilerle birlikte iki gazete hazırlanmıştır. Bunlardan birincisi Malazgirt Zaferiyle, diğeri de İstanbul’un Fethi ile ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilere gazete çıkarırken bir taraf tutmaları gerektiği (bu kendilerine bırakılmıştır) başka bir anlatımla meydana gelen olayı gazetelerine taşıırken Türklerin bakış açısıyla mı yoksa Bizanslıların bakış açısıyla mı yansıtacaklarını belirlemeleri ve ona göre çalışmaları istenmiştir. Etkinlik sonucu ortaya çıkan ürün örnekleri için **Bkz Ek-6**.

Altıncı Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen altıncı soru: *“Tekrar tarihi romanları kullanarak bir ders işleme süreci geçirmek ister misiniz, neden?”* şeklindedir. Konuyla ilgili olarak grup üyelerinin görüşleri incelendiğinde katılımcıların hepsinin *evet* yanıtını verdikleri tespit edilmiştir. Grupların hiçbirinden olumsuz bir geri dönüşün gelmemiş olması, sürecin öğrenciler tarafından keyifle geçtiğini göstermektedir. Örneğin *kavun* grubu: *“Evet. Çünkü böyle çok zevkli oluyor. Bu yüzden severek ve anlayarak işliyoruz dersleri.”* şeklinde görüş bildirdiği; *arı* grubunun *“Evet isteriz. Çünkü derslerimiz daha zevkli geçiyor ve hiç sıkılmıyoruz.”* *Papatya* grubu

“Evet isteriz, bilgiler daha kalıcı oluyor.” Lale grubu ise “Evet geçirmek isteriz. Çünkü bu süreçte dersi hem daha çok sevdik hem de derslerimizdeki başarımız arttı.” sözleriyle neden tarihi romanların kullanıldığı bir ders süreci yaşamak istemelerinin nedenlerini açıkladıkları gözlenmiştir. Görüldüğü üzere deney-3 grubu öğrencileri, tarihi romanların kullanılarak işlendiği sosyal bilgiler derslerinin devam etmesini arzulamaktadırlar.

Yedinci Sorunun Analizi

Uygulama sürecine ilişkin öğrencilere yöneltilen yedinci soru: *“Tarihi romanların derste kullanılmasıyla ilgili olarak neler önerirsiniz? Nasıl daha iyi olabilir?”* şeklindedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı 7 gruptan 5’inin tarihi romanların sosyal bilgiler dersinde yeterince verimli kullanıldığını belirterek herhangi bir öneri sunmadıkları tespit edilmiştir. Yöneltilen soruya ilişkin önerilerini dile getiren gruplardan çilek *“Bizce tarihi romanlarda ders işlerken özet çıkarmak yerine sözlü olarak daha iyi olabilirdi.”* Papatya ise *“Tarihi romanlardan herkesin özet çıkarmasını isterim. Çünkü böylece daha iyi öğrenirdik.”* sözleriyle önerilerini sunmuşlardır. Görüldüğü üzere öğrenciler, en çok zorlandıkları aşamanın (özet çıkarma) roman okuma etkinliği sürecinden çıkarılmasını talep etmektedirler. Diğer taraftan papatya grubunun önerisi ise sürecin grup üyeleri tarafından yanlış anlaşıldığını göstermektedir. Çünkü zaten tarihi romanı grupla okuma tekniğinin kullanıldığı bu sınıfta öğrenciler gruplara ayrılmış ve her grup üyesinin eşit şekilde görev paylaşımı yapması planlanmıştır. Başka bir anlatımla özet çıkarma etkinliği, sadece gruptan bir kişinin sorumluluğunda değil, grup üyelerinin işbirliği içinde yürüttükleri bir süreçtir.

Genel olarak deney-3 grubu öğrencilerinin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde katılımcıların deney-1 ve deney-2 gruplarına göre daha fazla olumlu tutum içinde oldukları ve süreci daha verimli yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bu deney grubundaki öğrencilerin blok not defterlerindeki etkinliklerin diğer gruplardaki öğrencilerin tuttuğu notlara göre daha detaylı ve daha düzenli olduğu görülmektedir. Bu bulgu, grupla (işbirlikli) öğrenme sürecinin öğrencileri daha başarılı kıldığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler görev paylaşımı yaptığında, birbirlerine

rehber olduklarında ve çalışmalarını kontrol ettiklerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 69: *Deney-3 Grubundaki Öğrencilerin Tarihi Romanlara İlişkin Görüşlerinin Tarih Okuryazarlığı Boyutları ile İlişkisi*

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	Frekans (f)
Tarihsel Olaylar Bilgisi	15
Kronolojik Düşünme Becerisi	9
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	6
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	3
Bilgi-İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	4
Tarihsel Empati Becerisi	3
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirme Becerisi	0
Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Etme Becerisi	0
Anlatımsal İfade Becerisi	12

Tablo 69'a göre deney-3 grubundaki öğrencilerin tarihi romanlara ilişkin görüşleri tablo haline öğrencilerin tarihsel olayları detaylı öğrendikleri (olayda rol oynayan şahsiyetler, olayın mekânı, tarihi gibi) noktasının en çok değindikleri nokta olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve anlatımsal ifade becerilerine yönelik de görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin tarihi romanlarda edindikleri kazanımların tarih okuryazarlığı boyutuyla ilişkisine çok fazla değinmedikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney-3 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığının pek çok boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları incelendiğinde olumlu yönde en fazla değişimin bu gruptaki öğrencilerde meydana geldiği saptanmıştır. Ancak diğer gruplardaki öğrencilerde de olduğu gibi öğrenciler tarihi romanların anlatı diline ve derste yapılan etkinliklere odaklandıkları nedeniyle tarih okuryazarlığının diğer boyutlarına ilişkin çok fazla görüş belirtmedikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu durum öğrencilerin bu boyutlar bağlamında beceri kazanmadıkları şeklinde yorumlanamaz. Çünkü grafik 3, 5, 7, 9, 10 ve 11 incelendiğinde özellikle deney-3 grubu öğrencilerinde meydana gelen değişim daha açık görülecektir. Diğer taraftan öğrencilerin görüşlerini dile getirirken tarih okuryazarlığının

boyutlarına atıf yapmamaları üzerinde onlara bu yönde sorular yöneltilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak her üç deney grubundaki öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu sürecin çok verimli geçtiğini, keyif aldıklarını, tarihsel olayları detaylı öğrendiklerini ve tarihi romanlarda akıcı bir dille anlatılan olayların akıllarında daha iyi kaldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler bu düşüncelerini dile getirirken sürekli 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ile kıyaslama yaptıkları ortaya çıkmakta ve ders kitabının sıkıcı bir anlatıma sahip olduğu, ilgilerin çekmediği ve öğrenmeyi zorlaştırdığının vurgulandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla ders kitaplarının da tarihi romanlarda olduğu gibi hikâye edici bir dile büründürülmesi, doğrudan olayı ve tarihini vermekten ziyade söz konusu olayın gelişim aşamalarını akıcı bir üslupla ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Kılıç ve Seven (2003), Ceyhan ve Yiğit (2003) tarafından yapılan çalışmalarda da ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir nitelikte olabilmesi için hikâye edici bir dile sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıdan ders kitaplarının tarihi roman ve hikâyelerin anlatım diline benzer bir yapıda olması gerektiği yorumunda bulunulabilir.

4.2.2. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yukarıda ifade edilen problem cümlesi, çalışmanın betimsel tarama modeli kapsamında elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. 7. alt probleme ilişkin elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerine göre hareket edilmiştir. Analiz sürecinde öğretmenlere yöneltilen 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden elde edilen veriler, her bir soru için ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın III. bölümünde (yöntem) de belirtildiği üzere söz konusu yedi soru, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin ortalama ya da ortalamanın altında olduğu boyutlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ve çözüm önerilerini belirlemeye yöneliktir. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizi, sorular bazında yapılmıştır. Bu kapsamda görüşme formundaki birinci sorunun analizi aşağıda yer almaktadır.

Birinci Görüşme Sorusunun Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onlara yöneltilen ilk soru şu şekildedir: *Örenciler, bilgi iletişim teknolojilerini ve çeşitli sosyal medya (twitter, youtube, facebook v.b.) kanallarını etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Ancak bu araçların tarih konularının öğrenilmesi ve araştırılması amacıyla kullanım düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Sizce bunun nedenleri ve bu duruma ilişkin çözüm önerilerinizi neler olabilir?* Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinin genel olarak tarihe ilgisizlik ve tarihin sıkıcılığı, eğlenme aracı, farkındalık eksikliği, öğrenciye rehberlik edilmemesi temaları altında toplandığı görülmektedir. Öncelikle çalışmaya katılan öğretmenlerin, tarih konularını öğrencinin sevmediğini, tarihin öğrencilere sıkıcı geldiğini vurguladıkları tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin tarih dersleriyle ilgili internette araştırma vs. yapmadıkları dile getirilmiştir. Konuyla ilgili olarak benzer içerikteki katılımcı görüşlerinden ikisi aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencilerin birçoğu sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularını zor, sıkıcı hani bir an önce bu ünite bitse de diğerine geçsek şeklinde gördükleri için sıkıcı gördükleri bir şeyle günlük yaşamlarında da ilgilenmiyorlar. Özellikle yedinci sınıfta konular dağınık belki başka arkadaşlar da aynı şeyi söylemiştir. Yedi de daha yoğun dolayısıyla sıkıcı buluyor sosyal medya da internette vakit geçirmeyi bir eğlence olarak görüyor.” (Ö2)

“Ana problem sosyal bilgiler dersinde sıra tarh konulu ünitelere geldiğimiz zaman öğrenci pek sıcak bakmıyor geri çekiyor kendini. sıkıcı geliyor o yüzden ilgilenmiyorlar. Zaten okulda yeterince sıkı beni burada da kendi hayatımla ilgileneyim.” (Ö7)

“Program ilgi çekici değil, ders kitapları ilgi çekici değil, kazanımlar ilgi çekici, ne öğretmenin anlatması ilgi çekici hal böyle olunca da çocuk sıkılıyor ve uzaklaşmak istiyor tarihten.” (Ö4)

Yine katılımcıların tamamının ortak görüşünden ortaya çıkan bilgi iletişim teknolojilerinin öğrencilerce bir *eğlenme aracı* olarak görüldüğü temasıyla ilgili olarak öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler bilgisayarı, televizyonu, akıllı telefonları bir eğlenme veya eğlence aracı olarak görüyorlar. Çocuk internetin ders konusunda ona yardımcı olacağını biliyor ama oyun oynamak ya da eğlence sitelerini ziyaret etmek çok daha cazip görünüyor.” (Ö1)

“Öğrenci Facebook’ta daha çok arkadaşlarıyla eğlenmek için takılıyor. O, Twitter’ı Youtube’yi o amaçla kullanıyor. Boş zamanını geçirme aktivitesi olarak kullanıyor.” (Ö8)

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini bir eğlenme aracı olarak algıladıkları ve gerek sosyal medya kanalları gerekse bilgi iletişim araçlarını bir eğitim-öğretim materyali olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan diğer bir tema *farkındalık eksikliği*dir. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yeterince fazla yararlanmadıklarını, bu konuda farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu dile getirmektedirler. Konuyla ilgili olarak Ö3 düşüncelerini, *“Çocuklar internetten araştırma yapsa bile oradan çıkarttıkları bilgileri hiç dokunmadan belki okumadan çıktı alıyorlar ve bize getiriyorlar. çocuk, içinde ne yazdığının farkında bile değil.”* sözleriyle, Ö6 ise *“Öğrencinin bu konuda bilgisi yoksa tarih videosu nedir ya da burada var mıdır? Onu bilmezse sosyal medya, sanal ortam dediğin şey uçsuz bucaksız bir şey yani.”* şeklinde görüşlerini açıklamaktadır. Görüldüğü üzere öğrencilerde bilgi iletişim teknolojilerinin sosyal bilgiler dersi konularının araştırılmasında etkin olarak kullanılması anlamında onlara *rehberlik edilmesi* ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu temaya ilişkin katılımcılar, öğrencilerin farkındalık düzeylerinin çok düşük olduğunu ve öğretmenlerin yapacağı çeşitli rehberlik etkinlikleri sayesinde bu sorunun üstesinden gelinebileceğini ifade etmektedirler. Konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmenler konular işlenirken yeri geldiğinde internetten video izletme, tarihle ilgili web sitelerini ziyaret etme şeklinde bir farkındalık oluşturabilir.” (Ö11)

“Mesela öğretmen arkadaşlar Facebook’a şu videoya yükledim bu video hakkında tartışmanızı bekliyorum der. Böyle yapılırsa öğrenci sosyal medyadaki tarih konulu videolara merak sarabilir. Ya da herhangi bir sayfayı beğenmelerini isteyebilir

öğretmen. Bu sayfayı beğenin burada şöyle bir video var. Bunun hakkında konuşalım tartışalım diyebilir.” (Ö6).

“Öğrencilerin proje ve performans görevlerini tarih konulardan almaları ve sosyal paylaşım ortamlarının sanalda yapılmasının öğretmen tarafından teşvik edilmesi yararlı olabilir.” (Ö.11)

“Bugün Age of Empires diye bir oyun var mesela ya da buna benzer oyunlar oynanabilir yani. Öğretmen kendisine bir portal oluşturabilir, tarih öğretimiyle alakalı. Buradan öğrencilerin bilgiye ulaşması sağlanabilir. Bunun üzerinden etkinlik paylaşımı olabilir. Farklı okuma etkinlikleri olabilir, özellikle burada. Facebook’ta grup olabilir ve buradan paylaşımlar yapılabilir.” (Ö5).

Yukarıda ifade edilen katılımcı görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin neden bilgi iletişim teknolojileri ve sosyal medya kanallarını tarih konularının araştırılmasında kullanmadıklarını bildiren çeşitli gerekçeler söz konusudur. Bu problemin üstesinden gelmek için ise öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bilgi iletişim teknolojilerinden yeterince yararlanması gerektiği sonra sınıfta bunların kullanılması ve öğrenciye rehberlik edilmesi gerektiği dile getirilmektedir.

İkinci Görüşme Sorusunun Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onlara yöneltilen ikinci soru şu şekildedir: *Öğrencilerin tarihsel konuların ele alındığı tv programlarına, tiyatro gösterilerine, tarih konulu belgesellere ve tarihi romanlara yönelik ilgilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri ve çözüm önerileri hakkında neler söylersiniz?* Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine göre tiyatronun bir kültür olduğu, ailenin etkisi, okuma eksikliğimiz, farkındalık eksikliği ve kalite eksikliği temaları oluşmuştur. Katılımcıların tamamının ortak görüşü tiyatro izlemenin bir kültür olduğu ve bu durumun da gelir düzeyi ile doğrudan bir ilişkisinin bulunmadığıdır. Konuyla ilgili olarak Ö3 şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Tarihi tiyatro konusuna gelince yani günümüzde kaç kişi normal bir tiyatro oyununa gidiyor ki? Her insan tiyatro seyreder, sıkılır. Onun için tiyatro bir kültürdür.”* Yine öğrencilerin tarihi tiyatrolara ilgilerinin düşük olmasının nedeninin katılımcılar tarafından okuma eksikliğine bağlandığı görülmektedir. Öğretmenler, çocukların okumayı sevmediklerini, onlara ne

ailede ne de okula başladıkları ilk yıllardan itibaren okuma alışkanlığının kazandırılmadığını vurgulamaktadırlar. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Tarihi romanları okuma seviyesinin düşük olması ise bizim toplum olarak okuma alışkanlığımız düşük. Biz okumaya ve yazılı materyale değer vermiyoruz toplum olarak.” (Ö9).

“Sadece tarihi romanlarla sınırlı değil bu. Öğrenciler, gazete, dergi, kitap vs. okumayı sevmiyorlar. Okumayı sevdiremedik. Bunun nedeni küçükten itibaren okuma alışkanlığı kazandıramıyoruz.” (Ö12)

Öğretmen görüşlerinden oluşturulan bir diğer tema: ailenin çocuk üzerindeki etkisi şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılar, çocuğun tarih konulu belgeseller, filmler, tartışma programları vs. izlemesi üzerinde ailelerinin önemli bir etkisi olduğunu düşünmektedirler. Başka bir anlatımla evde anne-baba ne izliyorsa çocuğun da mecburen onu izlediğini ifade etmektedirler. Bu konuda benzer içerikli öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Aileler neyi izliyorsa çocuklar da ona daha çok yöneliyor. O yüzden ailelerin de çok fazla tarih programlarına ilgisi olmadığını düşünüyorum. Muhteşem yüzyıl dizisi mesela, magazinsel boyut daha ön planda yani kişiler arası ilişkiler daha ön planda olduğu için olabilir. Toplum olarak dedikoduya da meraklı olduğumuz için kim kiminle ne yapmış falan bir de aileler izlediği için çocuklar izliyor olabilir.” (Ö7)

“Yani şu var eğer aile gerçekten tarihsel konulara karşı duyarlıysa bilinçli bir aileyse o seyrettiriyor. Ben kendi tezimde de gördüm çocuğun eğitim hayatında aile çok önemli.” (Ö8)

“Muhteşem yüzyıl. Muhteşem yüzyıla ilgi duyuyorlar. Çünkü her akşam anne-babası izliyor o da oturup onlarla beraber izliyor. Magazinsel bir yönü var. Okulda öğretmenleri tartışıyor, arkadaşları tartışıyor konuşuyor. Ama muhteşem yüzyılı bir dizi olarak tartışıyor. Tarihsel bir konu olarak tartışmıyor.” (Ö1)

Yukarıda görüldüğü üzere *aile etkisi* temasıyla ilgili olarak öğrencilerin neyi izleyip izlemeyeceğine evdeki anne-babaları karar vermektedir. Bunun yanında popüler kültürün yansıması olan Muhteşem Yüzyıl dizisinin toplumca çok tutulmasının ise

oradaki tarihi olaylardan ziyade magazinsel bir yönünün bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine söz konusu dizinin gündemi belirleyen bir unsur olduğu için de öğrencilerin ve velilerin bu diziyi takip ettiği ifade edilmektedir.

Farkındalık eksikliği temasına ilişkin katılımcılardan 10'u öğrencilerin tarihi olayları konu edinen roman, tiyatro, belgesel vs. türdeki yapıtlardan haber olmadıklarını dile getirmektedirler ve bu yapıtların öğrencilere tanıtılması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Mesela ben nöbetçi olduğum günlerde elimde kitapla gezerim, okurum yani belki öğrenciler etkilenirler diye. Belki örnek alır vs. diye. Ama dalga geçiyor öğretmen arkadaşlar ne yapıyorsun falan filan diye. Kitap mı okuyorsun ayaküstü diye?” (Ö1)

“Diyelim ki okulda bir tarih konulu bir tiyatro oyunu sergilerseniz çocuk bunu beğenir. Ama siz sorarsanız tarih konulu bir tiyatro oyunu izledin mi gitmek ister misin diye sorarsanız çocuk hayır der gitmek istemiyorum der. Çünkü farkında değil ki olayın.” (Ö12)

“Öğrencilerin tarihi belgesellere ilgi duyup duymamaları da yine öğretmenlerle alakalı. Ben mesela iki haftada bir saati tarihsel film veya belgesel izlemeye ayırıyordum. Çok güzel tarihi belgeseller var.” (Ö9)

“Kitapları okuyacaksın, geleceksin burada sunacaksın. Mesela ben öyle yapmışım ve öğrencilerin de hoşuna gitmişti. Vehbi Vakkasoğlu, Yavuz Bahadıroğlu gibi yazarların kitaplarını ben öğrencilere okutuyorum.” (Ö8)

Yukarıdaki katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin farkındalığının düşük olduğu belirtilmekte, öğrencide bu ilgi ve farkındalığın oluşturulması için çeşitli önerilerde bulundukları görülmektedir. 100 temel eser içinde tarihi romanların da bulunması, öğrencilere ders kitapları dağıtılırken en az bir tane tarihi romanın da bu pakette yer alması, öğretmenlere kılavuz kitabın yanında her sınıf düzeyi için uygun belgesel ya da filmlerin verilemesi gibi önerilerin belirtildiği tespit edilmiştir.

Ülkemizde çekilen belgesellerin çocukların düzeylerine uygun olmadığı bunun yanında kalitesinin istenilen standartlarda olmadığı görüşleri kalite eksikliği teması altında birleştirilmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcılar, belgesellerin daha cazip bir şekilde sürdürülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Belgesellerde tarih filmlerinde olduğu gibi uzun uzun anlatılıyor ve sıkıcı olabiliyor ayrıca donuk bir anlatıma sahip olabiliyor. Ama tarihi filmlerde konular biraz daha somutlaştırılarak ve kurgulanarak anlatıldığı için çocukların daha fazla ilgisini çekebilir. Filmlerde daha çok bir kahraman üzerinden anlatıldığı için çocukların ilgisini çekiyor.” (Ö4)

“Belki biz belgeselleri çok iyi çekemiyoruz o da var. Belki National Geographic gibi belgeseller yok. belki onların yaptığı kalitede belgeseller yapsak izleyecek öğrenci. Bizdeki belgeseller İlber Ortaylı vari bir şekilde anlatım şekliyle yapılıyor. İşte sıkıcı olduğu için öğrencilere sıkıcı geliyor” (Ö7)

“Bence belgeselleri filmleştirmeliyiz. Mesela Moğol belgeseli var aynı film gibi yani. Dolayısıyla herkes izledi onu. Biz belgeselleri donuk ve sıkıcı halden çıkarıp hareketli ve aktif hale getirirsek öğrenciler için daha cazip olabilir.” (Ö5)

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere belgesel filmler çocukların ilgisini çekebilecek bir yapı içerirse öğrencilerin tarihe ve tarihsel olaylara ilgilerinin açığa çıkarılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler belgeseller, tarihi romanlar, hikâyeler tanıtılıp öğrencilerde farkındalık oluşturulması ve en önemlisi öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirecek etkinliklere yer verilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Üçüncü Görüşme Sorusunun Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onlara yöneltilen üçüncü soru şu şekildedir: *“Öğrencilerin tarihsel olayları kronolojik olarak sıralama konusunda bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Sizce bunun nedenleri çözüm önerilerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?”* söz konusu soru maddesine ilişkin katılımcı görüşlerinin benzer içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden yola çıkılarak oluşturulan temalar ise *tarihin sıkıcı gelmesi, tematik yaklaşım, konuların yoğunluğu* şeklinde belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler, sosyal bilgiler program yapısının sınıflar bazında belli bir kronolojik sıra takip ettiğini belirtmekle birlikte; programın tematik bir yapı arz etmesi nedeniyle de kronolojik düşünmenin ikinci planda kaldığını dile getirmektedirler. Başka bir anlatımla tematik yaklaşımın öğrencilerde kronolojik düşünme becerisi oluşturma noktasında yetersiz kaldığı

vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili olarak benzer katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Tarih konularına karşı ilginin eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Eğer bir konu ilginizi çeker ise o konuda hem bilgi edinmeye çalışırsınız hem de o konuya ilişkin becerilerinizi geliştirmeye. Kronolojik sıralama bildiğimiz gibi maalesef ezber yanımızı kullanmamızı gerektirmekte. Bu da etkileyen bir faktör olabilir diye düşünmekteyim.” (Ö10)

“Tarihi sevmedikleri için tarih sıkıcı geldiği için.” (Ö2)

“Bu durum öğrencilerin bilgilerinin eksikliğinden ve olayların tarihlerini ezberlemelerinin onlara zor gelmesinden, tarihi sıkıcı bir ders olarak görmelerinden kaynaklanıyordur.” (Ö5)

Tematik yaklaşım temasıyla ilgili olarak da öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinin farklı öğrenme alanlarına bağlı olarak farklı modüller şeklinde işlendiğini, hatta aynı öğrenme alanı içinde dahi farklı temaların olduğunu bu durumun ise öğrencilere kronolojik düşünme becerisi kazandırmayacağını dile getirmektedirler. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Programla ilgili her ne kadar desek de konuların tematik geçmesi öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını engelliyor. Bakıyorsunuz 6, 7 ya da 8. Sınıf öğrencisi hocam Osmanlı şimdi nerede diye bir soru sorabiliyor. Kim nereye gitti bunlar diyebiliyor.” (Ö6)

“Yani o tematik yaklaşımdan ziyade kronolojik yaklaşıma mutlaka geçmesi lazım. 7. Sınıfta eksikliklerden birisi Osmanlıyı anlatırken karalardaki gelişmeleri, padişahları anlatıyor. Ondan sonra denizleri anlatırken yine en baştaki padişahı anlatmaya başlıyor. Öğrenci bu sefer direk dumur oluyor. Biz buraları geçmemiş miydik diyor. Yavuz’a geri mi döndük diyor.” (Ö9)

“Program tematik olduğu için öğrenciye kronolojik düşünmeyi kazandırmayla ilgili pek yardımcı olmuyor. Bir de Mesela bir tane etkinlik var.” (Ö1)

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir diğer ortak görüşü 7. sınıf sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin çok geniş bir tarihsel süreci kapsayan geniş bir yelpazede olmasıdır. Bu durum, öğrencilerin tarihsel olayları ve olayların tarihlerini

kalıcı olarak öğrenememelerine dolayısıyla kronolojik düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

“Çünkü tarihsel süreçteki o geniş yelpaze çok kısa süre içinde 7. sınıfta aktarılmaya çalışılıyor. Doğal olarak da bu hızlı geçişlerde çocuğun konuyu özümsemesi zor oluyor. Kronoloji becerisinde birtakım sorunlara neden olabilir.” (Ö7)

“Aslında programdaki kazanımlar ve ders kitaplarındaki konu içerikleri kronolojik bir biçimde hazırlanmış, ama konu çok hızlı bir biçimde geçtiği için öğrenciler olayları bir silsile haline getiremiyor.” (Ö12)

“Programın kronolojik olarak çok devam ettiğini söyleyemem. Özellikle 7. Sınıfta çok atladığı yerler var. Bir anda başlıyor kuruluşla sonra bilmem nerelelere kadar geliyor, hatta I. Dünya savaşına kadar geliyordu 7. sınıfın sonlarında o küresel bağlantılar ünitesinde.” (Ö5).

Yukarıda görüldüğü üzere katılımcılar, söz konusu ünitenin kapsamının sınırlandırılmasını ve bu kadar çok siyasi olaya yer verilmemesi gerektiğini dile getirmektedirler. Öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi kazanmaları için konuların daha az olması gerekmele birlikte, tarih derslerinin sunumunda bilgisayar destekli eğitimden yararlanılarak öğrencilere filmler, animasyonlar vs. izlettirilmesi ve tarihi roman ve hikâyelerden yararlanılması gerektiği katılımcıların ifade ettiği öneriler arasında yer almaktadır. Bu anlamda Safran ve Ata (2003:342) tarih konularının çok geniş bir alanı kapladığını ifade etmekte ve böyle geniş bir kapsamı olan tarih konularının öğretiminde alternatif edebi ürünlerden (hikâye, roman, okuma parçası) yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan bilgi iletişim teknolojilerinin de derste kullanılmasıyla ilgili olarak Ö4 düşüncelerini *“Bilgisayarın çok etkili olacağını düşünüyorum görsel ve işitsel olarak. Böylelikle öğrenciler, öncelik sonralık ilişkisine göre kronolojik düşünme becerisi kazanabilirler.”* sözleriyle; Ö9 ise *“Bilgisayar üzerinden de hazırlanmış o flaş videoları kullanmak çok etkiliyor. Yani ben görselliğin eğitimde çok önemli olduğunu düşünüyorum”* diyerek düşüncelerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu önerisinin grafik 4’te gösterilen tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin öğrencilerdeki kronolojik düşünme becerilerinin gelişimine olan olumlu etkisiyle örtüştüğü anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla katılımcı önerilerinin deneysel süreçte yapılan çalışmayla ispatlandığı söylenebilir.

Dördüncü Görüşme Sorusunun Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onlara yöneltilen dördüncü soru şu şekildedir: *Öğrencilerin tarihsel metinlerdeki çelişkili ve tutarsız yorumları ayırt etme becerilerinin düşük olmasının nedenleri nelerdir ve bu durumun üstesinden gelmek neler yapılabilir?* Konuyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde *ezberci eğitim, yanlış yapılandırıcılık, dikkat eksikliği, ders kitaplarında etkinlik sayısı ve hamasi duygular temalarının ortaya çıktığı* anlaşılmaktadır. Bu anlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerdeki söz konusu beceri eksikliğinin nedenini ilk olarak ezberci eğitim anlayışında aradıkları gözlenmiştir. Katılımcılardan 10'u ezberci eğitim nedeniyle tam öğrenmenin sağlanamadığını, bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılamadığını vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde farklı öğrenme-öğretme tekniklerinin kesinlikle kullanılması gerektiği önerisinden bulunmaktadır. Benzer içerikteki katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Demek ki o konuları tam sindirememiş, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirememiş.”
(Ö11)

“Bunun en sebebi ezberci eğitim. Biz hala ezberci eğitimi yıkamadık. Yorumlama yeteneğinin gelişmediğini gösterir. Bu da yine ezberci eğitime göre ders anlatan sunuş yoluyla ders anlatan öğretmenlerden kaynaklanıyor. Yani öğrencilerin okuduğu, izlediği tarihle ilgili farklı yorumları değerlendirememeleri düşünme becerilerinin gelişmediğini gösteriyor.” (Ö3)

“Öğretmen sunuş yoluyla dersi anlatıp geçiyor, öğrencinin öğrendiğini varsayarak. Öğrenci de sınav zamanı ezberleyip geliyor. Ama sonrası yok. Çocuğa yaparak yaşayarak öğretim imkânı çoğu yerde sunulmadığı için öğrenci, öğrendiklerini kalıcı hale getiremiyor ve sınıfta öğrendiğinin tersi bir şeyle karşılaştığında bunu eleştiremiyor.” (Ö9)

Yukarıda ifade edilen katılımcı görüşlerine dayanılarak öğrencilerin çelişkili ve tutarsız yorumları fark edememesinin nedeni olarak ezberci eğitim anlayışından kaynaklanan kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmediği söylenebilir. Yine öğrencilerdeki dikkat eksikliği temasıyla ilgili olarak da katılımcılardan 8'i öğrencilerin tarih konularını pek fazla önemsemediğini bu nedenle tarihsel metinleri dikkat etmeden

okuyup geçtiklerini dile getirmektedir. Bu konuda Ö5 kodlu öğretmen “*Öğrencinin dikkatini çekmiyor, dikkatli okumuyor. Dikkatli okusa da beni ilgilendirmiyor diyor. Çünkü tarihi sevmiyor, tarihten sıkılıyor. Dolayısıyla tarihte olursa olsun aman deyip geçiyor.*” sözleriyle bu görüşünü açıklarken Ö1 ise “*Mesela bazen iki hafta geçiyor konu işlendikten sonra çocuğa soruyorsun çocuk sanki ilk defa duyuyormuş gibi davranıyor. O zaman kendinden şüpheye düşüyorsun. Bunu için çocuğun dikkatini arttırmalıyız. Çoğunlukla öğrencilerde okuduğunu eleştirme becerisinin eksik olduğunu fark ediyorum ben.*” diyerek öğrencilerde genel olarak bir dikkat eksikliği durumunun söz konusu olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 10’u söz konusu beceriye ilişkin ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlik sayısının yeterli düzeyde olmadığını (hiç yok diyen 3 katılımcı) belirterek çalışma kitaplarında bu tarz etkinliklerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer tema ise *yanlış yapılandırımcılık* temasıdır. Öğretmenlerden 1’i dışında tüm katılımcılar ders kitaplarının yapılandırımcı anlayışa hizmet eden bir anlayışla oluşturulmadığını, ders kitabı yazarlarının yapılandırımcı öğrenme felsefesini tam olarak anlayamadıklarını dile getirmekle birlikte; yapılandırımcılık adı altında ders kitaplarında hiçbir bilgi kalmadığı görüşü belirtilmektedir. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“*Çünkü öğrencide tarihsel bilgi yok. Bilmediği için de eleştirel bir boyutta düşünemiyor. Yani biz okulda yeterince bilgi vermiyoruz. Ben bu durumu yapılandırımcı yaklaşıma bağlıyorum özellikle bunu. Çünkü 2000’den önceki dönemde öğrencilerde bilgi vardı. Bilgileri karşılaştırıp yorum yapıyordu, eleştiriyordu.*” (Ö7)

“*Anekdotlar falan biraz serpiştirilmiş resimler falan konmuş ama bilgi yok ve dağınık. Dolayısıyla yapılandırımcılık bizde yanlış anlaşılıyor. Yapılandırımcılıkta bilgi tabii ki var yani. Öğrencide var olan eski bilgileri kullanıp ondan yola çıkarak yeni bir bilgiyi yapılandırma sürecine girmesi lazım. Biz ne yapıyoruz? Var olmayan bilgiyi yapılandırmaya çalışıyoruz. Zaten olmadığı için yapılanmıyor da.*” (Ö9)

Yukarıda belirtilenlere ek olarak katılımcı görüşlerinden oluşturulan bir diğer tema, *hamaset* temasıdır. Öğrencilere gerek ders kitapları, gerek ailesi, gereksel tv filmlerinin aşırı milli duygular yüklemesi nedeniyle öğrencilerin tarihe eleştirel bir

gözle bakmadığını vurgulamaktadırlar. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Türk milleti şöyledir, böyledir falan diye belki o milliyetçiliği kazandırmaya çalışıyoruz ama o zaman da gerçeğe abartı arasındaki farkı göremeyebiliyor öğrenci. Özellikle ilkokul öğrencileri bu şekilde yetiştiriliyor. İşte Türkler kahramandır, asar, keser.” (Ö7)

“Bunun yanında medyanın ve o eski Türk filmlerinin de etkisi vardır. Mesela Tarkan vardır Battal Gazi vardır tek başına Bizans kalesine girer. Hatta bunlar bir de hayfa sonu tv ye veriliyor çocuklar izlesin diye.” (Ö11)

“Ders kitaplarında, etkinlik kitaplarında çelişkili yorumlar yok. Mesela etkinlik kitaplarında Türkler yenişmiştir, 1150 yılında olmuştur falan filan gibi ifadeler kullanarak çocukların kafasını yoracak onlara sorgulamayı öğretecek hiçbir şekilde etkinlik yok.” (Ö2)

Yukarıda belirtilen katılımcı görüşleri de dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin gerçeğe abartıyı ayıramamaları üzerinde eski Türk filmlerinin ve ders kitaplarının önemli bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, öğrencilerin çelişkili yorumları tespit edebilmeleri için öncelikle eleştirel düşünme becerisi kazanmaları gerekmektedir. Ancak öğrencilerin tarihteki her noktayı eleştirmelerinin de önüne geçilmelidir. Aksi takdirde öğrenciler tarihin her noktasını eleştirirler ve tarihe güvenleri kalmaz, yalan yanlış bilgiler öğrendiklerini düşünebilirler. Konuyla ilgili olarak Ö2 “Eğer çocuğa her okuduğunun yanlış olabileceğini vererseniz de o zaman da çocuk okulda öğrendiklerinin yanlış şeyler olduğunu düşünebilir. Hep yalan yanlış şeyler mi dinliyoruz biz” sözleriyle bu düşüncede olan 10 katılımcının ortak görüşünü dile getirmektedir. Söz konusu becerinin öğrencilerde kazandırılması için ders ve öğrenci çalışma kitaplarında etkinliğe rastlamadıklarını belirten katılımcıların büyük çoğunluğu şu şekilde bir öneri getirmektedir: öğrencilere derste öğrendikleriyle çelişen metinler verilerek derste öğrenilenlerle karşılaştırmaları istenir. Yine öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin ders kitabı dışında farklı kaynaklarla tanıştırılıp onları okumaları sağlanması bir öneri olarak sunulmaktadır. Bu yolla öğrenciler kaynakların birbiriyle ne derere örtüştüğünü görebilir.

Beşinci Görüşme Sorusunun Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onlara yöneltilen beşinci soru şu şekildedir: *Öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin zayıf olmasını nelere bağlıyorsunuz bu durumun önlenmesi için neler yapılabilir?* Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerinden tespit edilen kodların bir araya getirilmesiyle ortaya iki tema çıkmıştır: *ezberci eğitim, ders kitapları ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirme*. Katılımcıların tamamı öğrencilerin söz konusu beceri eksikliğinin nedeninin ezberci eğitim olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin okulda sadece kendilerini sunulan bilgiyi öğrendiği, herhangi bir tarihsel olayın kendi içinde ya da diğer olaylarla arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin kurulmadığı belirtilmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Neden-sonuç ilişkisi kurmaya dayalı bir eğitim verilmemiştir öğrencilere ya da böyle bir yaklaşıma dayalı ders işlenmemiştir. Ezbere dayalı bir eğitim anlayışıyla ders işlenmiştir. Öğrenci de bunları ezberlemiştir. Olaylar arası bağı kuramaz.” (Ö9)

“Kuru bilgi istediğin zaman yapabiliyorlar. Çünkü ezberleyip size söylüyorlar. Ama onu kullanmaya geçirdiğin zaman bağlantı kuramıyorlar. Yani ezberci eğitim sisteminden aslında tam olarak kurtulamadık. Çocuklar olaylar arasında bağlantılar kuramıyorlar.” (Ö2)

Beşinci sorunun diğer teması *ders kitaplarıyla ilgili* olarak katılımcıların 10’u sosyal bilgiler ders kitaplarında nedensellik becerisinin göz ardı edildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte katılımcıların 9’u sosyal bilgiler programının neden-sonuç ilişkilerini ele alan bir yapıda olduğunu belirtmekle birlikte 3 öğretmen sosyal bilgiler öğretim programında neden-sonuç ilişkilerinin olmadığını belirtmektedir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Mesela program ya da ders kitaplarında neden-sonuç ilişkileri maalesef sağlıklı kurulamamış. Olaylar anlatılmış ve geçilmiş. O olayın yaşanmasına getiren süreç kısaca anlatılmamış ya da nedenler sorgulanmamış.” (Ö6)

“Programın olayların nedeni üzerine durduğu yerde var durmadığı yer de var. Bazı yerlerde patadan geçiyor. Belli konular da çok yüzeysel geçtiği için öğrenciler bu ilişkiyi kuramıyor yani.” (Ö11)

“Ama ş u anda kitaplarda anlatılan tarih konuları çok fazla neden-sonuç ilişkisi içermiyor bence. Direk olayı verip olayı anlatıyor bu bu deyip geçiyor. İşte Büyük Selçuklu devleti Anadolu’ya Neden geldi. Neden İnebahtı’da Türk donanması yakıldı. Neden Kıbrıs fethedildi” (Ö3)

“Programda neden-sonuç ilişkisi diye bir şey yok. Mesela ders kitabında neden-sonuç ilişkisi kurulmuyor. Sadece bir tarihsel bir metin, resim veriliyor daha sonra onunla ilgili soru soruluyor. Bakın nedeni bu olabilir mi? gibi çocuk sadece bununla neden-sonuç ilişkisi kuramaz.” (Ö4)

Yukarıda verilen katılımcı görüşlerinden bu şekilde bir bulguya ulaşılmasında 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ve buna bağlı olarak ders kitapları içeriğinin yoğun olmasının etkili olduğunu düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin günlük yaşamlarında da sıklıkla kullandığı nedensellik, okulda kazandırılması gereken temel bir beceridir. Diğer dersler içinde en çok sosyal bilgiler kapsamına giren neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi üzerine daha vakit ayrılması ve bu yönde etkinlikler yapılması gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin de hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar gerek sosyal bilgiler ders kitaplarında gerekse öğrenci çalışma kitaplarında bu beceriye ilişkin daha fazla etkinlik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yine öğretmenler tarafından dile getirilen diğer öneriler şu şekildedir: tarihi film izletme, gazete yazdırma ve en önemlisi kendi hayatlarından örnekler verdirerek neden-sonuç ilişkisinin hayatın her alanında olduğunda yola çıkılarak bunun tarih konularının öğretimine uyarlanması. Görüldüğü üzere katılımcılar, söz konusu becerinin öğrencilerce kazanımına ilişkin bazı önerilerde bulunmaktadır. Ama en önemlisi programın içerik yoğunluğunda sınırlı ders kitaplarının da buna göre daha az içerikte ama daha detaylı biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Altıncı Görüşme Sorusunun Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onlara yöneltilen altıncı soru şu şekildedir: *Sizce öğrencilerin tarihsel empati kurma konusundaki eksikliğinin nedenleri ve bu becerinin öğrencilerde kazandırılmasına ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?* Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden yola çıkıldığında *ders kitabı, çocukların bilişsel gelişim düzeyleri, sosyal tarih eksikliği ve öğrenme-öğretme süreci* temalarının oluştuğu anlaşılmaktadır. ilk temadan başlanacak olursa öğretmenler, ders kitaplarının öğrenciye

tarihsel empati becerisi kazandırma noktasında herhangi bir etkisinin olduğunu düşünmemektedirler. Ders kitaplarının geçmişi iyi tasvir edemediğini, çağın koşullarının, değer yargılarının öğrencilere iyi sunulmadığını, dolayısıyla öğrencilerin de geçmiş olayları geçmişin gözünden değil de bugünün bakış açısıyla değerlendirdiğini vurgulamaktadırlar. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“O dönem yeterince iyi anlatılmadığı için kitaplar ve öğretmenler tarafından o dönemin şartları yeterince gösterilmediği için.” (Ö6)

“Ders kitabı tarihsel empati kurma konusunda eksik bence.” (Ö1)

“Ders kitabının çocuğa tarihsel empati becerisini kazandırmaya yönelik bir etkisinin olmasından çok fazla bahsedemeyiz yani. Böyle bir örgü çok fazla göze çarpmıyor açıkçası. ben bu kitapları hazırlayanların tarihsel empati becerisini göz önüne aldıklarını düşünmüyorum zaten. Ders kitaplarında dönemin koşullarını tasvir eden çok az örneklerle rastlıyoruz.” (Ö9)

Katılımcı görüşlerinden oluşturulan ikinci temanın öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda katılımcıların, öğrencilerin tarihsel empati yapabilecek bilişsel yeterlilikte olmadıkları görüşünde birleştikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar, günümüzde yetişkin insanların bile tarihsel empati yapmakta zorlandıklarını belirtmekle birlikte; öğrencilerin tarihsel empati yapamamalarını normal bir durum olarak görmektedirler.

“Öğrencilerin sağlıklı doğru şekilde tarihsel empati yapamamalarının nedeni soyut düşünceye ulaşmamalarıdır. Öğrenci bilişsel ve duyuşsal olarak henüz o seviyeye gelmemiştir.” (Ö5)

“Empati konusunda ben toplum olarak zaten yeterli düzeyde olduğumuzu düşünmüyorum. En basit örnek Kızılay’da git bir otobüse binmeye çalış herkes hayvan gibi birbirlerini itip duruyorlar. Kaldı ki tarihsel empati daha spesifik daha özel beceri gerektiren bir durum. Çocukların birincisi yaşları müsait değil, ikincisi empatik bir toplumda yaşamıyorlar.” (Ö9)

Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinden oluşturulan üçüncü tema sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınan tarih konularının sunumunda sosyal tarih konularına yeterince önem verilmemesiyle ilgilidir. Öğretmenler, ders kitaplarında tarih

konularının sadece siyasi tarih boyutuyla (savaş, barış, antlaşma) ele alındığını toplumsal tarihe ilişkin yeterince örnek olaya rastlanılmadığı görüşünde birleşmektedirler. Sosyal tarihe önem verilmemesi nedeniyle öğrencinin geçmiş olayları, insanları, insanların değer yargılarını, hayata bakışlarını, önceliklerini vs. tam olarak anlayamaması durumuyla karşılaşmaktadır. Ders kitaplarında sosyal tarih konularının yetersiz olduğunu vurgulayan 9 katılımcıdan biri olan Ö8 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Sosyal tarih yönünün az olduğunu düşünüyoruz programda. Çocuğa bu siyasi tarihi vererek bir şey kazandıramıyoruz. Ama geçmişteki sosyal yaşamdan bazı örnekler üzerinde durursak faydalı olacağını düşünüyorum.”* Benzer şekilde Ö4 kodlu öğretmen de düşüncelerini *“Bu aslında programdaki sosyal tarih konularının eksikliği. Sosyal tarih boyutunda bir eksiklik var. Biz dönemin sosyal ve kültürel koşullarını tam olarak öğrencilere yansıtamıyoruz. Dolayısıyla öğrenciler Fatih döneminde altın para bastırıldı deyince dudakları uçukluyor yani.”* sözleriyle açıklamaktadır. Görüldüğü üzere katılımcılar tarafından öğrencilerde tarihsel empati becerisinin gelişimi için sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğretim programlarında toplumsal tarihi ele alan olaylara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen görüşlerinden oluşturulan son tema, *öğrenme-öğretme sürecidir*. Katılımcılar, tarihsel empati becerisinin öğrencilerde kazandırılması için kesinlikle eski programların yansması olan sunuş yoluyla öğretim stratejisinden vazgeçilmesi gerektiğini belirtmekle birlikte; öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde ortak görüşe sahiptirler. Bunun yanında öğretim programında tarihsel empatinin bir beceriden ziyade, bir kavram bilgisi olarak ele alındığı dolayısıyla bu durumun da öğrenme-öğretme sürecinde izlenen yanlış stratejiden meydana geldiği öngörüsünde bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Ö8 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir: *Bizde beceriler, değerler ve kavramlar her şey var da ders olarak anlatılıyor işte sıkıntı o. Teoride var ama ders olarak ha empati nedir? Şudur, geç. Öğrenme-öğretme sürecinde farklı teknik ve etkinliklerin kullanılması yoluyla öğrencilere empati becerisi kazandırılacağını katılımcı önerilerine aşağıda yer verilmiştir.*

“Yani o dönemi anlatan tarihi romanlarla bu yapılabilir, belgeseller ve filmler kanalıyla da bu yapılabilir. İnternette o dönemi anlatan videolar gösterilebilir.”(Ö10)

“Mesela ben çocuklara sözlü tarih çalışması yaptırıyordum. Dedeleriyle, nineleriyle görüştürüyordum ve onlara bazı sorular sorduruyordum: bir yerden bir yere nasıl gidiyordunuz, en fazla ne yiyip içiyordunuz? Hangi araçları kullanıyordunuz, şimdiyle geçmiş arasında ne farklar var? Böylelikle birinci elden kaynaklarla gidip görüşüyorlardı ve geçmişi değerlendirirken daha sağlıklı tarihsel empati kurabiliyorlardı.” (Ö1)

“Çocuğa küçücük bir drama etkinliği yaparsınız. Çocuk öyle bir olur ki yani gerçekten o anı yaşamış gibi oldum der. Zaten böyle şeyleri hiç yaşamıyorlar kendi hayatlarında. Mesela tarihsel roman ve tarihsel filmler tarihsel belgeseller o anı görsel olarak görmeleri ve algılamaları için de çok önemli.” (Ö6)

“O dönemi yansıtan alanlar oluşturulabilir. Yani sürekli değil de mesela o hafta 18 Mart haftasıdır. Bir tarih koridoru oluşturduk. Orada o dönemde askerlerin yediği yemekleri nelerdi giydiği kıyafetler nelerdi resimlerle ve sembolik olarak onları gördüğünde dönemin koşullarını canlandırabiliyor.” (Ö12)

Yukarıda diğer katılımcıların da görüşlerine örnek olabilecek bazı önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde belgesel, film, roman, hikâye gibi araçların kullanılması yanında drama ve canlandırma gibi tekniklerden de sıklıkla yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında sözlü tarih (Ö1), tarih koridoru (Ö12) gibi etkinlikler aracılığıyla da öğrenciler de tarihsel empati becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin ortalama ya da ortalamanın altında olduğu boyutlara ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak incelendiğinde yukarıdan sayılan gerekçelerin yanında bir de her bir tarih okuryazarlığı boyutu için dile getirilen bazı nedenlerin olduğu tespit edilmiştir. Bunlar: *öğrencilerin sınav kaygısı* (SBS) ve *öğretmenlerin konuları yetiştirme kaygısı* şeklinde belirlenmiştir. Genel olarak katılımcılar öğrencilerin sınav odaklı çalıştıkları için test tekniğinde sorular aradıklarını bunun dışındaki etkinliklerin pek dikkat çekici olmadığı vurgulanmaktadır. Diğer bir ortak görüş ise öğretmenlere okul idaresinden ve müfettişlerden sürekli konuları bitirmeleri yönünde baskı yapıldığıdır. Bu duruma ilişkin benzer görüşte olan 11 katılımcıdan üçünün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ama öğretmenler de haklı bence SBS kaygısı müfredatı yetiştirme kaygısı vs. aşağıdakilerden hangisi yukarıdakilerden değildir diye soru sorarsan o öğrenci, testle geçip gidiyor işte.” (Ö11)

“Açıkçası programa bitirme odaklı olduğumuz için çok fazla elimizden geldiğince test dağıtmaya çalışıyoruz çocuklara, zaman kalırsa slayttan etkinlik yapıyoruz.” (Ö5)

“Onun yerine konuları yetiştirelim. İdareden baskı olabiliyor. Konu tam yerinde olmalı diye. Haftaya Milli Eğitim denemeleri olacak vs. sürekli bir baskı oluyor.” (Ö9)

Yukarıdaki ifadelerden öğretmenler üzerinde bir baskı olduğu anlaşılmaktadır. Aslında bu durumda olan öğrencilerden rahat çalışmaları, farklı etkinlikler uygulamaları ya da öğrencilere ders saati içinde film, belgesel izletmelerinin mümkün görünmediği yorumunda bulunulabilir. Bu aşamada öğretmenlerin katı bir şekilde baskı altına alınmadan farklı yöntem ve teknikleri kullanarak ders işlemesine; sadece sınav odaklı değil sosyal bilgiler öğretim programını oluşturan beceri ve değer boyutlarına ilişkin etkinlikler yapılması noktasında onlara fırsat tanınması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenler tarafından öğrencilerin tarih okuryazarlığının alt boyutları olan tarihsel empati, neden-sonuç ilişkisi kurma, kronolojik düşünme ve anlatımsal ifade becerilerinin geliştirilmesi noktasında tarihi roman ve hikâyelerin okutturulması, film ve belgesellerin izlettirilmesi yönün de görüş bildirmiş olmaları, ulaşılan bulguların çalışmanın deneysel kısmında ulaşılan sonuçlarla örtüştüğünü kanıtlamaktadır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. Bölüm içerisinde araştırmanın sonuçları nicel bulgulara ve nitel bulgulara ilişkin sonuçlar olmak üzere iki alt grupta açıklanmıştır. Daha sonra araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı durumlarının betimlenmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisini ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerini incelemektir.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen nicel bulgulara ilişkin sonuçlar betimsel araştırma sonuçları ve deneysel araştırma sonuçları olarak iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur.

5.1.1.1. Betimsel Tarama Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği birinci alt probleme ilişkin bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, genel olarak öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumlarının yüksek denilebilecek bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kız öğrencilerin erkek öğrencilere; anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin anne eğitim durumu diğer düzeyde olan öğrencilere; baba eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin baba eğitim durumu diğer düzeylerde olan öğrencilere; aile gelir düzeyi 4001 tl ve üzeri olan öğrencilerin de diğer aile gelir düzeylerine mensup öğrencilere göre tarih okuryazarlığı tutumlarının daha olumlu

olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların tarihe ilgilerinin olduğu dolayısıyla çocuklarını bu konuda bilinçlendirdikleri ve onların da tarihe ve tarihin alt unsurlarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladıkları düşünülmektedir. Yine aile gelir düzeyi yüksek öğrencilerin tarihe yönelik daha olumlu tutum içinde olmaları, söz konusu öğrencilerin imkân ve fırsat çeşitliliği ile açıklanabilir. Genel olarak aile gelir düzeyi yükseldikçe sosyo-kültürel düzeyleri de buna paralel olarak yükselmektedir. Bu anlamda ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir etken durumundadır. Bu gelir düzeyindeki ailelerin evlerinde tarihle ilgili kitapların (roman, hikâye, akademik) okunduğu tarihle ilgili belgesellerin ve filmlerin izlendiği dolayısıyla da öğrencilerin tarihe yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği yorumunda bulunulabilir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıca değinileceği üzere görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerin tarihe yönelik tutumları üzerinde ailelerin önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ikinci alt probleme ilişkin bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin genel olarak % 50'lik başarı puanının altında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme becerisi, tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel empati becerisi, geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerisi durumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmekle birlikte; tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi, farklı kaynaklardaki birbiriyle çelişen yorumları ayırt edebilme becerisi ve tarihi olayları ele alan sanat yapıtlarını okuma/izleme/dinleme becerisi durumlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin tarihsel dili anlama becerilerinin orta düzeyde (iyi) olması, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarihi kavram ve terimlerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerine uygun olduğunu göstermekle birlikte; ulaşılan bulgunun, Achugar ve Carpenter (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yine kronolojik düşünme becerisinden elde edilen sonuçlar, Şimşek (2006a) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında Şimşek'in, erkek öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu

bulgusuna ulaştığı, tarafımızdan yapılan çalışmada ise tam tersi bir bulguya ulaştığı gözlenmiştir. Yine Şimşek tarafından öğrencilerin kronoloji becerileri üzerinde okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin etkili olduğu bulgusuna ulaşılması, tarafımızdan yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okulun (öğrencilerin) sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde olması, kronolojik düşünme becerisi yanında tarih okuryazarlığının diğer boyutları üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Bunun yanında Kronolojik düşünme becerisi kapsamında öğrencilere yöneltilen M.Ö.-M.S. sorularının doğru cevaplandırılması noktasında öğrencilerin başarısız kaldıklarının tespit edilmesi, Şimşek (2006a) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, konunun öğretiminden kaynaklanan bir eksiklik ya da yanlışlıkla açıklanabilir.

Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerilerinin düşük olması, bu araçları tarihi olayların araştırıldığı bir saha olarak görmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin düşük olması üzerinde derslerde ve ders kitaplarında nedensellik konusunun çok fazla dikkate alınmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda Tay (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda da öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı tespit edilmesi, çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiğini açıklamaktadır. Yine farklı kaynaklardaki çelişkili yorumların öğrenciler tarafından anlaşılamamasında ise çalışmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği üzere eğitim sistemimizin ezberci anlayıştan kurtulamamasının ve halâ yapılandırmacı öğrenme anlayışının tam olarak özümsemediğinin etkili olduğu söylenebilir. Yine öğrencilerin tarihi roman ve hikâyeleri okuma, tarihi belgeseller ile tarihi film ve dizileri (Fetih 1453 ve Muhteşem Yüzyıl gibi popüler tarih ürünü olan yapıtların dışında) izleme düzeylerinin düşük olmasının öğrencilerde bu yapıtlar hakkında farkındalık oluşturulmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç, Keçe (2009) ve Öztürk (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzer nitelikler taşımaktadır. [$F_{(3,129)}=8,428;p<.05$]

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda cinsiyet değişkenine göre tarih okuryazarlığının yalnızca iki alt boyutunda [neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi (kız öğrenciler lehine) ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi (erkek öğrenciler lehine)] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların tarihsel empati

düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında kız öğrencilerin ($\bar{X}=9,31$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=8,83$) nispeten tarihsel empati kurmaya daha yatkın oldukları görülmüştür. Karabağ (2003) tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tarihsel empati becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılması yapılan çalışmaların benzerlik gösterdiğini göstermektedir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu; yine bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi açısından ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç üzerinde erkek öğrencilerin kızlara oranla daha serbest bir şekilde internet kafelere gidebilmelerinin ve interneti daha etkin kullanmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak Erol ve Taş (2012) tarafından yapılan çalışmada da erkeklerin kızlara nispeten bilgi iletişim teknolojilerinden daha fazla yararlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ulaşılan bulgunun Göktaş (2011) tarafından yapılan çalışma sonucu ile örtüşmediği tespit edilmiştir. Göktaş'ın çalışma sonuçlarına göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre bilgi iletişim teknolojilerinde daha fazla yararlandıkları ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanmada özgüven düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre ne yönde şekillendiğine ilişkin ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; tarihsel olaylar bilgisi ile kronolojik düşünme, tarihsel dili anlama, geçmişle günümüzü ilişkilendirme ve farklı yorumlardaki çelişkili ifadeleri ayırt etme becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin diğer öğrencilere nispeten sözü edilen boyutlardan daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin anne eğitim durumu ile yukarıda belirtilen beceri düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarının eğitim hayatıyla yakından ilgilendiği ve bu sayede öğrencilerin derslerinde başarıyı yakaladıkları söylenebilir. Çünkü öğrencinin tarih okuryazarlığı düzeyleri, öğrencinin sosyal bilgiler dersi başarısını yordamada bir ölçüt olarak değerlendirilebilir.

Çalışmadan ulaşılan sonuçlardan bir diğeri, öğrencilerin baba eğitim durumları ile tarih okuryazarlığının bilgi iletişim teknolojileri ve anlatımsal ifade becerisi dışında

kalan 7 boyutu arasında anlamlı farklılığın tespit edilmiş olmasıdır. Baba eğitim durumu üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha üst seviyede olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuç, baba eğitim durumunun öğrencinin tarih okuryazarlığı düzeyi üzerinde yadsınamaz bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu anlamda sosyo-kültürel düzeyi yüksek babaların, çocuklarının genelde tüm dersleriyle özelde ise sosyal bilgiler dersiyle daha yakından ilgilendiği ve başarılarını arttırmada onlara yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği üzere tarih okuryazarı olan ortaokul öğrencisinin sosyal bilgiler dersinde de başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri düzeylerinin aile gelir durumu değişkenine göre ne yönde şekillendiğine ilişkin ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin aile gelir düzeyleri ile tarih okuryazarlığının 7 alt boyu arasında (tarihsel olaylar bilgisi ve kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, tarihsel dili anlama, tarihsel empati, geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme, farklı yorumlardaki çelişkileri ayırt etme becerileri) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu aşamada aile gelir durumu üst düzey olan öğrencilerin tarih okuryazarlığı seviyelerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç üzerinde üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilere aileleri tarafından dershane, özel kurs, çalışma odası, çalışma masası vs. gibi imkânların sunulmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda ulaşılan sonuçların Şimşek (2006a) ve Metin (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı bilgi-beceri düzeylerinin akademik başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ulaşılan bulgulara göre; öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile tarih okuryazarlığının alt boyutları arasında (bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi hariç) anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler lehine gerçekleştiği görülmüştür. Başka bir anlatımla öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeyleri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarı düzeylerinin aynı yönde hareket ettiği gözlenmiştir. Bu sonuç, tarih okuryazarı olmanın gerekliliklerinin sosyal bilgiler dersi ile olan ilişkisini net bir şekilde göstermektedir. Bu anlamda öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarıları üzerinde tarih okuryazarlığını oluşturan alt boyutların önemli bir

etkisinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla tarih okuryazarı olabilmenin gerektirdiği bilgi ve beceri temelli boyutların sosyal bilgiler programlarında yer alması gerekmektedir.

5.1.1.2. Deneyisel Araştırma Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın deneyisel araştırma süreci kapsamında üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, deney gruplarında uygulanan farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin ve kontrol grubunda uygulanan program merkezli öğretimin öğrencilerin tarih okuryazarlığı tutumları üzerinde farklı şekillerde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı deney-3 grubu öğrencilerinin diğer gruplardaki öğrencilere göre tarihe ilişkin tutumlarında daha olumlu yönde bir değişimin meydana geldiği ve tarihi romanı grupla okuma tekniği öğrencileri ile diğer gruplardaki öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olduğu [$F_{(3-129)}=4,539;p<.05$] gözlenmiştir. Bunun yanında tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutumlarında da yine olumlu yönde dikkate değer bir değişimin olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin tarihe yönelik tutumları üzerinde sınıfta yapılan etkinliklerin (drama, rol yapma, canlandırma) önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Deney-1, deney-2 ve deney-3 grubu öğrencileriyle birlikte gerçekleştirilen etkinlikler ve öğretim sürecine ilişkin fotoğraflar için **Bkz Ek-7**. Araştırmadan ulaşılan sonuçla paralel olarak Tanel ve Kavcar (2007), Gök ve diğerleri (2009), Gelici ve Bilgin (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da grupla (işbirlikli) öğrenme yöntem ve tekniklerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan işbirlikli öğrenme yöntemini esas alan etkinliklere, öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın deneyisel araştırma süreci kapsamında dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, deney gruplarında uygulanan farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin ve kontrol grubunda uygulanan program merkezli öğretimin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeyleri üzerinde farklı şekillerde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin tarih okuryazarlığının birinci alt boyutu olan tarihsel olaylar bilgisi düzeyleriyle ilgili olarak; deney-3 grubu öğrencileri ile diğer deney grupları ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu-3 öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=5,118;p<.05$] tespit edilmiştir. Buna göre tarihi romanı grupla okuma

teknikine göre öğretimin yapıldığı deney-3 grubu öğrencilerinin tarihi romanı bilgisayar destekli okuma ve tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı öğrencilere göre tarihsel olaylar hakkında daha detaylı ve kalıcı bilgiler elde ettikleri tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla grupla (işbirlikli) öğrenme tekniği öğrenciler arasında başarıyı arttıran bir etken konumundadır. Ayrıca Gök ve diğerleri (2009), Gelici ve Bilgin (2011) tarafında yapılan çalışmalarda da grupla (işbirlikli) öğrenme sürecinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tarih okuryazarlığının ikinci alt boyutu olan kronolojik düşünme becerisi düzeylerine ilişkin deney grupları ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık [$F_{(3-129)}=1,399;p>.05$] bulunamamıştır. Bununla birlikte grafik 4'te deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinden deney sonrasına kronolojik düşünme becerilerindeki değişimi gösteren diyagram incelendiğinde katılımcılardaki meydana gelen en fazla değişiminin tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencilerinde meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre tarihsel olayların meydana geldiği zaman dilimlerinin öğrenciler tarafından kalıcı şekilde öğrenilmesi üzerinde tarihi romanın bilgisayar destekli (animasyonlar, slayt gösterileri, tarihi filmler) okuma etkinliğinin yadsınamaz bir etkisi söz konusudur.

Tarih okuryazarlığının üçüncü alt boyutuna (tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi) ilişkin deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı [$F_{(3-129)}=2,006;p>.05$] tespit edilmiştir. Diğer taraftan grafik 5'te deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinden deney sonrasına neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerindeki değişimi gösteren diyagram incelendiğinde her dört grupta da bir artış olduğu gözlenmekle birlikte deney-3 grubu öğrencilerinin artış puanının daha yüksek oranda artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca öğrencilerin tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin gelişimi üzerinde işbirlikli öğrenme yöntemini esas alan tarihi romanı grupla okuma tekniği, pozitif yönde önemli bir etkiye sahiptir.

Tarih okuryazarlığının dördüncü alt boyutuna (tarihsel dili anlama becerisi) ilişkin deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=4,406;p<.05$] tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin tarihsel

kavram ve terimleri özümseyerek öğrenmeleri üzerinde tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre öğrenciler, tarihi romanlardaki tarihsel kavram ve terimlerle baş başa bırakılarak söz konusu kavram ve terimlerin anlamlarını araştırmaları istendiğinde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Bu sonuca ulaşılmasında bilgisayar destekli öğretimin yapıldığı sınıfta tarihi kavramların anlamlarının videolarda çok fazla geçmemesinin ve öğrencilerin olaya odaklanmış olmalarının etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında tarihi romanı grupta okuma etkinliğinin uygulandığı deney-3 grubu öğrencilerinin de yine tarihsel kavram ve terimlerin anlamlarından ziyade süreçte yapılan etkinliklere (gazete çıkarma, drama, rol yapma vb.) odaklanmaları nedeniyle tarihsel dilin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Ancak bireysel tarihi roman okuma tekniğinde ise öğrencilerin daha sakin bir ortamda kelimelerin anlamlarına odaklandıkları söylenebilir.

Tarih okuryazarlığının beşinci alt boyutu olan bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisi düzeylerine ilişkin deney grupları ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık olmadığı [$F_{(3-129)}=1,503;p>.05$] tespit edilmiştir. Bununla birlikte grafik 7’de deney öncesinden deney sonrasına öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinde meydana gelen değişimin gösterildiği diyagram incelendiğinde, tarihi romanı grupta okuma ve tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerde dikkate değer bir artışın olduğu görülmüştür. Bu sonuç üzerinde süreçte uygulanan etkinliklerin, öğrencilere verilen araştırma görevlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Tarih okuryazarlığının altıncı alt boyutuna (tarihsel empati becerisi) ilişkin deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında tarihi romanı bilgisayar destekli ve tarihi romanı grupta okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 ve deney-3 grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık [$F_{(3-129)}=15,991;p<.05$] olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre geçmişin sosyal, politik, ekonomik şartlarını göz önünde bulundurarak geçmişteki insanların yaşama bakışlarının, değer yargılarının anlaşılması ve eylemlerinin bu çerçevede değerlendirilmesi noktasında tarihi romanları okuma etkinliklerinin, bilgisayar destekli (animasyon ve sinema filmleri, marşlar vb.) olması öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirmektedir. Diğer taraftan Demircioğlu (2007) ve Öztaş (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuca ulaşıldığı vurgulanmaktadır. Buna sonuç, tarih konularının öğretiminde bilgisayar destekli görsel

ve işitsel materyallerden yararlanılmasının öğrencilerin geçmişi hayal etmelerinde önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Yine grupta yapılan etkinliklerde öğrencilerin drama, rol yapma etkinlikleri yoluyla kendilerini tarihsel karakterin yerine daha kolay koyabildikleri, tarihsel karakterin kararı üzerinde etkili olan dönemin koşullarını dikkate aldıkları ve bunların sonucunda daha üst düzeyde tarihsel empati becerisine ulaştıkları tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak grupta yapılan etkinliklere (drama, canlandırma vb.) dayalı tarih eğitiminin öğrencilerdeki empatik bakış açısını geliştirdiği kanıtlanmıştır. Bu anlamda çalışmadan ulaşılan sonuçların Okvuran (1993), Kabapınar (2005), Yılmaz ve Koca (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Tarih okuryazarlığının geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisine ilişkin deney gruplarındaki öğrenciler ve kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencileri ve grupta okuma tekniğinin uygulandığı deney-3 grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=11,415; p<.05$] tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin geçmiş ile günümüzü karşılaştırma becerileri üzerinde uygulanan öğretim tekniğinin önemli bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin geçmiş ile günümüzün olaylarını, yaşam şekillerini, kurumlarını vs. karşılaştırmaları üzerinde tarihi sinema filmleri ve animasyon filmleri ile grupta yapılan etkinliklerin belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Tarih okuryazarlığının sekizinci alt boyutuna (farklı kaynaklardaki çelişkileri ayırt etme becerisi) ilişkin deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı [$F_{(3-129)}=3,678; p>.05$] tespit edilmiştir. Bununla birlikte grafik 10 incelendiğinde tarihi romanı grupta okuma tekniğinin uygulandığı deney-3 grubu öğrencilerinin tarihsel konulara ilişkin karşılaştıkları yanlış ve mantıksız yorumları ayırt etme becerilerinin diğer gruplardaki öğrencilere göre öntestten son teste daha yüksek oranda bir artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Ulaşılan sonuç, tarihi romanı grupta okuma tekniğinin diğer tekniklere göre öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi daha fazla sağladığı, buna bağlı olarak da öğrencilerin yanlış bilgilerle karşılaştıklarında bu durumu daha kolay fark ettikleri söylenebilir.

Tarih okuryazarlığının dokuzuncu alt boyutuna (tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma, izleme, dinleme becerisi) ilişkin deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında kontrol grubundaki öğrenciler aleyhine anlamlı farklılık olduğu [$F_{(3-129)}=16,682; p<.05$] tespit edilmiştir. Bu sonuç üzerinde her üç deney grubunu oluşturan öğrencilere tarihi romanların dağıtılmasının, onlarda bir farkındalık oluşturulmasının, tarihle ilgili animasyon filmlerinin ve sinema filmlerinden kesitlerin sunulmasının ve marşların (Fetih Marşı, Mehter Marşı gibi) dinlettirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu uygulama süreciyle birlikte öğrencilerin; tarih konularının ders kitaplarının dışında romanlarda, belgesellerde, filmlerde, türkülerde ve marşlarda da yer aldığının farkına varmış oldukları söylenebilir.

Çalışmanın deneysel araştırma süreci kapsamında beşinci alt probleme ilişkin deney-1, deney-2 ve deney-3 grubu öğrencilerinin tarih okuryazarlığı tutum ölçeği puanları ile tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testi puanları arasındaki korelasyon değerlerinden elde edilen sonuçlara göre; genel olarak her üç gruptaki öğrencilerin tutum puanları ile bilgi-beceri düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur. Bununla birlikte gruplar arasında bir kıyaslama yapıldığında ise deney-3 grubu öğrencilerinin ön test-son test tutum ölçeği puanları farkı ile ön test-son test bilgi-beceri testi puanları farkı arasındaki korelasyon düzeyinin diğer gruplardaki öğrencilerin korelasyon düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tarihe ilişkin tutum ile bilgi-beceri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu sonuca göre öğrencilerin tarihe ilişkin tutumları yüksek olabilmekte iken bilgi-beceri düzeyleri düşük olabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin tarihsel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi anlamında etkili tarih eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Çalışmadan ulaşılan nitel bulgular, iki farklı veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Bunlardan birincisi öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu soru formatıyla hazırlanmış *süreç değerlendirme formu* ve öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine yönelik öğretmen görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlayan *öğretmen görüşme formudur*.

5.1.2.1. Deneysel Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerine dayalı olarak öğretiminin yapıldığı deneysel sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin analizinden ulaşılan sonuca göre, her üç deney grubundaki öğrencilerin de genel olarak süreçten keyif aldıkları ve bu yönde olumlu düşünceler dile getirdikleri görülmüştür. Bu sonucun, Şimşek (2006) tarafından öğrencilerin tarihi roman ve hikâyelere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü gözlenmiştir. Çalışma kapsamında yer alan her üç deney grubu öğrencilerinin de vurguladıkları ortak noktaların ise *tarihsel olaylar hakkında daha detaylı bilgi sahibi olunduğu, tarihi romanlara yönelik ilgilerinin arttığı, sosyal bilgiler ders kitaplarıyla sıkıcı bir şekilde öğretimi yapılan sosyal bilgiler dersinin daha zevkli hale geldiği, tarihleri ve olayları daha kolay ve kalıcı öğrendikleri* tespit edilmiştir. Öztürk (2011) tarafından yapılan eylem araştırması sonucunda da öğrencilerin, tarihi romanlara ilgilerinin arttığı, okumalarının geliştiği süreçten keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine sosyal bilgiler dersinde tarihi romanların kullanılmasına dayanan Öztürk (2002), Çiftçi (2008) ve Keskin (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmalar sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmanın, adı geçen çalışmalarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerde tarihi romanlara yönelik farkındalık eksikliği olduğu da anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla öğrencilerin tarihi romanların ne olduğu, üslubunun nasıl olduğu vs. konularında bilgi sahibi olmadıkları, kendilerine bu türdeki edebi ürünlerin tanıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin en çok zorlandıkları noktanın özet çıkarma aşaması olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, yeni eğitim sistemiyle birlikte defter kullanımının azalması ve artık öğrencilerin eski programdaki kadar yazı yazma etkinliğinde bulunmamalarıyla açıklanabilir. Bunun yanında öğrencilerin okumaktan en çok keyif aldıkları tarihi romanın Fatih Sultan Mehmet Dönemi ve İstanbul'un Fethi'ni anlatan eser olduğu; ikinci olarak da Kanuni Sultan Süleyman Devrini anlatan eseri okumaktan büyük keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu görüşleri üzerinde Fetih 1453 filminin ve Muhteşem Yüzyıl dizisinin etkili olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, dikkat çekici bir şekilde kurgulanmış popüler tarih ürünlerinin öğrencilerin ilgilerini yönlendiren bir etken olduğunu düşündürmektedir. Örneğin tv de Alparslan

dönemi ve Malazgirt Savaşı'nı konu edinen bir dizi yayınlanıyor olsaydı öğrencilerin ilgileri bu konuyu ele alan bir tarihi romana çevrilmiş olacaktı öngörüsünde bulunulabilir.

Farklı sınıf içi tarihi roman okuma tekniklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin görüşleri karşılaştırmalı bir şekilde incelendiğinde süreçten en fazla zevk alan deney grubunun tarihi romanı grupla okuma tekniğinin uygulandığı deney-3 grubu öğrencileri; ikinci olarak en çok zevk alan grubun deney-2 grubu öğrencileri ve üçüncü olarak da deney-1 grubu öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin tarihi romanların bilgisayar destekli bir şekilde tarihi filmlerin, animasyonların, slaytların izlenmesi, online haritaların gösterilmesi yoluyla sürecin daha verimli olacağı önerisinde bulundukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin uygulandığı deney-2 grubu öğrencilerinin de süreçte grup etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiş olmaları dikkate değer bir bulgudur. Bu bulgudan hareketle etkili bir sosyal bilgiler öğretimi sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dile getirdikleri önerilerin göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.2.2. Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın betimsel tarama modeli sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük seviyede olduğu alt boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri (nedenleri ve çözüm önerileri) çeşitli temalar altında birleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerinin düşük olmasının nedeni olarak tarih konularının öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığı, sıkıcı geldiğini belirttikleri ve internet ortamın ve sosyal medya kanallarının öğrencilerin eğlenmek için zaman geçirdikleri bir alan olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumun çözülmesine yönelik teknolojik olarak gerekli araç-gereçlerle donatılmış sosyal bilgiler laboratuvarlarının (derslik) olması gerektiği ve öğrencilerle birlikte tarih sitelerinin ziyaret edilebileceği, öğretmenin liderliğinde Facebook'ta ya da Twitter'da bir tarih grubu oluşturularak burada tarihle ilgili videoların, görsellerin, metinlerin paylaşılıp üzerinde tartışılabileceği önerisinde bulunmaktadır.

Öğrencilerin tarihi olayları konu edinen sanat yapıtlarına ilgilerinin düşük olmasına ilişkin katılımcıların görüşleri incelendiğinde; tarihi roman okuma eksikliğinin, aslında toplumsal bir problem olan öğrencilerdeki kitap okuma düzeyinin düşük olmasıyla; tarihi belgesellere ve filmlere ve tiyatrolara ilginin düşük olmasının ise öğrencilerdeki bu tür yapıtlara karşı farkındalık eksikliğiyle açıklanabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu tür eserleri sınıfta öğrencilere izletmeleri, okutmaları sayesinde öğrencilerin bu eserlerden haberdar olabilecekleri ve böylelikle ilgilerinin artacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan kronolojik düşünme becerisi düzeylerinin düşük olmasının nedeni olarak katılımcılar, sosyal bilgiler programlarının tematik bir şekilde hazırlanmış olmasını göstermektedirler. Program tematik olduğu ve söz konusu temayla ilgili olaylar bir araya getirildiği için olaylara ilişkin kronolojik sıralamanın ikinci planda kaldığı ve bu yüzden öğrencilerde söz konusu becerinin gelişemediği vurgulanmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabında da yeterli sayıda etkinlik bulunmadığını dile getiren katılımcılar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste çeşitli araç-gereçleri kullanarak etkinlikler yapması gerektiğini belirtmektedirler. Bu anlamda bilgisayar destekli eğitimin yararlı olabileceğini düşünen katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin önerileriyle örtüşen bir şekilde grafik-4 incelendiğinde öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerinin geliştirmede tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin diğer sınıf içi tarihi roman okuma tekniklerine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin farklı yorumlardaki çelişkili ifadeleri ayırt etme düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ilişkin, katılımcıların ezberci eğitim sisteminden kurtulamadığımız için öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiremedikleri ve sınavlara hazırlanırken konuları ezber yaptıkları daha sonra hızlı bir şekilde unuttukları ve farklı bir kaynaktan yanlış bilgiyle karşılaştıklarında o bilginin yanlış olduğunu ayırt edemediklerini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme felsefesinin eğitim camiasında tam olarak anlaşılamadığı, özellikle ders kitabı yazarları tarafından yapılandırmacılık adı altında kitapta bilgi verilmediğini, resimlerle, anekdotlarla, anılarla vs. kitabın doldurulduğunu belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin tarihi sıkıcı bir ders olarak görmelerinden kaynaklanan dikkat eksikliğinin de verimli öğrenmenin

önüne geçen bir engel olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında yeterli sayıda etkinliğe yer verilmediğini dile getiren katılımcılar, her ders saati ya da her hafta sonunda öğretilen konuyla ilgili olarak öğrencilere abartılı ve yanlış ifadelerin yer aldığı tarihsel metinlerin verilerek öğrencilerin yanlış doğrudan ayırmalarının sağlanabileceği öngörülmektedir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının bir diğer alt boyutu olan neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin istenilen seviyede olmamasına ilişkin katılımcılar; ders kitaplarında neden-sonuç ilişkilerinin iyi kurgulanmadığı, yine programda ve ders kitaplarının yoğun bir içeriğe sahip olduğu ve bu yüzden konular arasında ilişkilendirmelerin çok fazla gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Zincirin halkaları arasında kopukluk olması, öğrencilerin tarihsel olaylarda neden-sonuç ilişkisi kurmasını güçleştirmektedir. Çözüm önerisi olarak da öğretmenlere önemli görevler düştüğü belirtilmekle birlikte ders kitabından ve kazanımlardan bağımsız olarak olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurulması gerektiği belirtilmektedir. Yine film izleterek, gazete hazırlatarak, öğrencilere kendi hayatlarından neden-sonuç ilişkileri sunmalarını sağlayan örnekler verdirerek bu sorunun çözülebileceği önerisinde bulunmaktadır.

Tarih okuryazarlığının alt boyutlarından tarihsel empati becerilerinin öğrencilerde istenilen düzeyde olmamasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; henüz yetişkinlerin dahi tarihsel empati yapabilecek zihinsel yeterlilikte bulunmadıkları dile getirilmektedir. Bunun yanında geçmiş dönemin sosyal, politik, ekonomik vs. koşullarının ders kitaplarında ayrıntılı olarak betimlenmediği bu nedenle de öğrencilerin geçmişi zihinlerinde canlandırma noktasında başarısız oldukları vurgulanmaktadır. Yine tarih eğitimimizde siyasi tarih konularının ön planda tutulması ve sosyal tarih konularına yeterince önem verilmemesi, söz konusu becerinin öğrencilerde gelişmesini engelleyen bir etken konumundadır. Yine çoğu sosyal bilgiler öğretmenin sunuş yolu stratejisine dayalı olarak ders işlediği ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığı belirtilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin en önde gelen önerisi yaratıcı drama, rol yapma gibi öğrenciyi aktif kılacak tekniklere ağırlık verilmesi gerektiği yönündedir.

Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasının genel nedenlerinden bazıları katılımcılarca şu şekilde belirtilmektedir: öğrencilerin sosyal

bilgiler derslerine sınav odaklı yaklaşımları, öğretmenlerin konu ve üniteleri müfredata uygun şekilde zamanında bitirme kaygısı, sosyal bilgiler programında kavram boyutunun daha ön planda olması nedeniyle beceri boyutunun ihmal edilmesi. Bu gerekçeler düşünüldüğünde öncelikle bu sorunlara çözüm bulunması gerektiği arkasındanda yukarıda adı geçen her bir beceriye ilişkin farklı çözümler sunulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışmada kullanılan araştırma modelleri çerçevesinde betimsel araştırma bulguları ve sonuçlarına ilişkin öneriler, deneysel araştırma bulguları ve sonuçlarına ilişkin öneriler başlıkları altında ayrı ayrı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Betimsel Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Tarih okuryazarlığının alt boyutlarını oluşturan düşünme becerilerinin sosyal bilgiler programlarına dahil edilmesi gerekmektedir.
2. Öğrenciler için sosyal bilgiler ders kitaplarının ve sosyal bilgiler derslerinin sıkıcı olduğu belirlenmiştir. Bu sorunu çözmek için farklı öğretim yöntem ve teknikler (drama, gezi, gözlem, beyin fırtınası gibi) ile öğrencilerin ilgisini çekebilecek çeşitli öğretim materyallerinden (sinema filmi, animasyon film, roman, hikâye, şiir, çalışma yaprakları gibi) yararlanılabilir.
3. Öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilere kısa süreli etkinlik yaptırılabilir (kendi hayatlarındaki önemli olayları kronolojik olarak sıralamaları, tarihsel olayları geçmişte yaşıyormuş da günlük yazıyormuş kronolojik olarak sıraya koyan etkinlikler yapmaları gibi).
4. Öğrencilerin tarihi olayları konu edinen sanat yapıtlarına (belgesel, film, roman, hikâye gibi) farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Bu anlamda öğrencilere söz konusu eserler tanıtılarak onların ilgilerinin bu yöne çekilmesi sağlanabilir.

5. Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından sosyal bilgiler ders kitaplarında anlatılan tarihi olayların çoğu zaman neden-sonuç ilişkisi kurmaktan uzak olduğunun belirtilmesiyle ilgili olarak ders kitaplarının mümkün olduğunca olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ele alınması gerekmektedir. Çünkü tarihsel süreçte meydana gelen olayların öncesinin bilinerek sonrası ile ilişkilendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitabının genellikle tarih konularından oluşan *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin içeriğinin çok yoğun olduğu, bu nedenle de olaylar arasında sağlıklı neden-sonuç ilişkilerinin kurulamadığı belirtilmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitabındaki konu içeriğinin azaltılması gerekmektedir.
6. Tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan farklı kaynaklardaki çelişkileri ayırt etme becerisinin geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında bu yönde etkinliklerin olması gerekmektedir. Örneğin öğrencilere derste öğrendiklerinden farklı olarak yanlış bilgilerin ve gerçeğe aykırı, abartılı anlatımların yer aldığı metinler verilerek öğrencilerin bu çelişkileri ve mantıksızlıkları tespit etmelerine dayanan bir etkinlik yapılabilir.
7. Sosyal bilgiler dersinde tarih disiplini merkezli ünitelerin öğretimi sürecinde odak noktanın siyasi tarih yerine sosyal tarih konuları olması gerekmektedir; sosyal bilgiler ders kitaplarının ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel olayların sunumunda geçmişin sosyal, politik, ekonomik koşullarını açık bir şekilde betimlemesi ve böylelikle öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin gelişimi sağlanabilir.
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alanının günümüzde ulaştığı çağdaş kazanımları yakalaması için; dersin kapsamının öğretim programında ön görülen kazanım ve içerik bilgisiyle sınırlandırılmaması, sosyal bilgiler öğretimine ilişkin yeni yöntem, teknik ve uygulamalardan haberdar olunması gerekmektedir.

5.2.2. Deneyisel Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve tarihe ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olan tarihi romanlardan sosyal bilgiler derslerinde yararlanılabilir. Bu aşamada öncelikle öğrencilerin kendilerine rehber olarak seçtikleri öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma alışkanlığını kazandırma noktasında onlara olumlu örnek olmalıdır.
2. MEB tarafından öğrencilere dağıtılan ücretsiz ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarının yanında sosyal bilgiler konu içeriğiyle ilgili olan en az iki tane tarihi roman verilebilir. MEB’de oluşturulan bir komisyon söz konusu tarihi romanlarda bulunması gereken nitelikleri belirleyerek uygun olanlardan iki tanesini seçebilir.
3. Öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler ders kitaplarındaki anlatım dilinin hikâye edici bir metin diline sahip olduğu takdirde öğrencilerin daha çok ilgi ve beğenisini çekeceği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sosyal bilgiler ders kitaplarının hazırlanmasında bu anlatım diline göre hareket edilmesi önerisinde bulunulabilir.
4. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan tarihi romanların grupla yapılan ve bilgisayar destekli etkinlikler çerçevesinde ele alınması öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin gelişimine daha olumlu katkı yaptığından tarihi romanı bilgisayar destekli okuma ve tarihi romanı grupla okuma tekniklerinden sıklıkla yararlanılması gerekmektedir.
5. İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik MEB tarafından oluşturulan 100 Temel Eser okuma seti içinde Türk Edebiyatı ve Dünya Edebiyatı alanına ilişkin örnekler yer almakta iken tarihi roman türünde bir edebi eserin bu set içerisinde yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda tarihi roman türündeki edebi eserlerin de 100 Temel Eser okuma seti içine alınması önerisinde bulunulabilir.
6. Okulların her bir öğrenciye tarihi roman hediye edecek imkanlarının olmadığı durumlarda okul idaresi, sosyal bilgiler öğretmeni ve öğrenci velilerinin ortaklaşa katılımıyla öğrencilerin okuması için tarihi romanlar temin edilebilir.

7. Okullarımızda hala geleneksel oturma düzeninin (arka arkaya sıralar şeklinde, birbirinin yüzüne değil ensesine bakan) devam etmekte olduğu tespitiyle ilgili olarak, öğrencilerin grup faaliyetlerinde büyük bir keyif aldıkları ve bu şekilde yapılacak eğitim-öğretiminin daha verimli geçtiği hem bu çalışmada hem de benzer çalışmalarda test edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin özellikle sosyal bilgiler dersi gibi öğrencilerin aktif olarak hareket etmesini ve tarihsel olayları yorumlamasını gerektiren bir dersin daha demokratik bir anlayışla ve öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate alan bir şekilde işlenmesi gerekmektedir.
8. İlgili alanyazın incelemeleri sonucu oluşturulan 3 farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin (bireysel, bilgisayar destekli ve grupla okuma) dışında, farklı etniklere dayanan tarihi romanlardan, sosyal bilgiler derslerinde yararlanılabilir.
9. Öğrencilere okutulacak bir tarihi romana karar vermeden önce konuyla ilgili uzmanların görüşlerine kesinlikle başvurulması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenciler olayın kurgusuna kapılabilir, bilinen tarihin dışında çelişkili yorumlarla karşılaşabilir. Bu açıdan okunacak tarihi romanların belirlenmesi sürecinde öğrencilere rehberlik edilmesi gerekmektedir.
10. Sosyal bilgiler öğretme yetiştirme programındaki derslerden biri olan sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri dersinde öğretmen adayları, edebi ürünleri (masal, hikâye, roman, destan vb.) incelemenin yanında bu edebi ürünlerin sınıfta hangi teknik ve yöntemlerle senkronize bir biçimde ve hangi etkinlikler kapsamında kullanılacağına ilişkin de bilgilendirilmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Achugar, M. ve Carpenter, B. D. (2012). Developing disciplinary literacy in a multilingual history classroom. *Linguistics and Education*, 23, 262-276.
- Acun, İ. (2011). Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları., C. Öztürk (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 314-334.
- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretmen*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Curriculum Studies*, 37(6), 697-707.
- Akbaba, B., Keçe, M. ve Erdem M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257.
- Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar okuryazarlığı yeterlilikleri ile mevcut ders programlarının kaynaştırılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 127-134.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arevalo, J., Bingham, M., Byron, L. C., Hoone, C. J. ve Shotland, C. (1989). Obstacles teachers confront: what needs to change. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.251-268). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Argunşah, H. (1990). *Türk edebiyatında tarihî roman*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arıkan, R. (1995). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Tutibay Yayınevi.
- Aronowitz, S. ve Giroux, H. A. (1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In M. W. Apple ve L. K. Christian. (Eds.), *The Politics of the Textbook*, (pp. 213-241). New York: Routledge.
- Ashby, R. ve Lee, P. J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal. (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62- 88). London, UK: Falmer.
- Aslan, A., Maden, S. ve Durukan, E. (2010). Çoklu ortam aktiviteleriyle metin öğretimine bir model (fabl örneği). *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 67-76.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 153-154, 158-165.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde "dokümanlarla öğretim" yaklaşımı. *Türk Yurdu Dergisi*, 175, 80-86,
- Ata, B. (2002a). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2002b). Tarih öğretimi hakkında. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 52-59
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler., R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ. (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - I*. Ankara. Pegem Akademi, ss. 25-42.
- Atılgan, H., Kan, H. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yay.
- Bage, G. (1999). *Narrative matters: teaching and learning history through story*. London: Falmer Press.

Barlas, M. (2012). Gerçekten Ankara yoktan mı var edildi?

<http://www.sabah.com.tr/Yazarlar/barlas/2012/02/10/gercekten-ankara-yoktan-mi-var-edildi> adresinden 10 Ocak 2013'te alınmıştır.

Barth J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, MEGEP Yayınları.

Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. In J. Brophy. (Ed.), *Advances in Research on Teaching and Learning History*. Greenwich: JAI Press.

Barton, K. C. (2005). History and identity in pluralist democracies: reflections on research in the USA and Northern Ireland. *Canadian Journal of Social Studies*, 39(2).

Barton, K. C. ve McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in northern ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 85-116.

Bass, R. (2003). *Engines of inquiry: teaching, technology, and learner-centered approaches to culture and history*. <http://www.georgetown.edu/cross-roads/guide/engines.html> adresinden 21 Eylül 2012'de alınmıştır.

Baştürk, R. (2010). *Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baykara, T. (2007). *Tarih araştırma ve yazma metodu*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Bender, T. (1989). Public culture: inclusion and synthesis in american history. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.188-203). Boston: Houghton Mifflin Company.

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

- Borries, B. V. (2011). Historical consciousness and historical learning: some results of my own empirical research. In L. Perikleous ve D. Shemilt. (Eds.), *The Future of the Past Why History Education Matters*, (pp.283-321). Nicosia, Cyprus: Association for Historical Dialogue and Research.
- Brophy, J., Alleman, J. ve Knighton, B. (2010). *Inside the social studies classroom*. New York: Routledge.
- Bryant, D. ve Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: a people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, F. (2008). *history as fiction*, forum, the Australian. <http://www.theaustralian.com.au/news/history-as-fiction/story-e6frg8kf-1111115651259> adresinden 25 Şubat 2013'te alınmıştır.
- Carr, E. H. (2011). *Tarih nedir*. (çev. M. G. Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin Orijinali 1961'de yayımlandı).
- Chapter-1 İntrodiction. (2011, January). <http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream.pdf> adresinden 5 Şubat 2013'te alınmıştır.
- Christison, M. A. (1990). Cooperative learning in the efl clasroom. *English Teaching Forum*, 28(4), 6-9.
- Clifford, G.J. (1984). Buch und lesen: Historical perspectives on literacy and schooling. *Review of Educational Research*, 54(4), 472-500.
- Cooper, H. (2000). *The teaching of history: studies in primary education*. London: David Fulton.

- Crabtree, C. (1989). Returning history to the elementary schools. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.173-188). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Crawford, P. ve Zygouris-Coe, V. (2008). Those Were the Days: Learning About History Through Literature. *Childhood Education*, 84(4), p. 197.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications Ltd.
- Crozier, B. (2000). *Historical sensibility*.
<http://www.museumandhistoryservices.com/media/sensibility2.pdf> adresinden 11 Ekim 2012’de alınmıştır.
- Curtis, S. (1994). *Communication in history*. *Teaching History*, 77, 25–30.
- Çapa, M. (2008). Tarih ve sosyal bilgiler., A. Sinan Bilgili (Editör). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara. Pegem Akademi, ss. 121-137.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Çiftçi, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Dain, P. (2000). *The historical sensibility*. *The Library & Culture*, 35(1), 240-243.
- Dawson, I. (2006). Time for chronology: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-22.

- Demircioğlu, İ. H. ve Geban, Ö. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 183-185.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 153-164.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilgi*, 42, 77-93.
- Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2011). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi., C. Öztürk. (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara. Pegem Akademi, ss. 187-224.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. United States of America: Sage Publications.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dinç, E. (2006). Tarih öğretmenlerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *KEFAD*, 7(2), 263-276.
- Dinç, E. (2010). Tarih bilinci açısından tarih öğretiminin amaçları., M. Safran. (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 70-77.
- Doğan, Y. (2010). Tarih öğretiminde kanıtı sorgulama., M. Safran. (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 159-170.

- Downey, M. T. ve L. S. Levstik. (1991). Teaching and learning history. In J. P. Shaver. (Ed.), *Hand Book of Research on Social Studies Teaching and Learning*, (pp. 400-410). New York, Macmillan.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, C. ve Yazıcı K. (2008). *T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Drake, D. F. ve Nelson, L. R. (2008). *Engagement in teaching history*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Dunn, R. E. (1989). Central themes for world history. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.216-234). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Educated historical awareness. (2007). <http://members.casema.nl/wilschut/aware.htm> adresinden 25 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, O. ve Taş, S. (2012). MYO öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 82-104.
- Ferro, M. (1984). *The use and abuse of history or how the past is taught*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: can you empathize with neville chamberlain, *The Social Studies*, 90, 18-24.
- Friesen, G. ve Northrup, M. D. (2009). Variations on the theme of remembering: a national survey of how Canadians use the past. *Journal of the Canadian Historical Association*, 20(1), 221-248.

- Garcia, J. ve Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. Boston, MA: Pearson.
- Gasset, O. (1998). *Tarihsel bunalım ve insan*. (çev. N. G. Işık). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 9-32.
- Glover, J. (2001). *Humanity: a moral history of the twentieth century*. London: Pimlico.
- Goldberg, T., Schwarz, B. B., Porat, D. (2008). Living and dormant collective memories as contexts of history learning. *Learning and Instruction*, 18, 223-237.
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K., Karaçöp A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkisi. *GEFAD*, 29(1), 193-209.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Göktaş, Z. (2011). Beden eğitimi ve spor öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik özgüven algılamaları. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 50-57.
- Graff, H. J. (2003). Introduction to historical studies of literacy. *Interchange*, 34(3), 123-131.
- Grainger, T. (1997). *Traditional storytelling in the primary classroom*. Leamington Spa: Scholastic.
- Gray, M. (2005). Dilemmas of international social work: paradoxical processes in indigenisation, universalism and imperialism. *International Journal of Social Welfare*, 14(3), 231-238.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.

- Güngör, B. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Halkın, L. E. (1989). *Tarih tenkidinin unsurları*. (çev. B. Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-54.
- Harnett, P. (2002). Curriculum decision making in the primary school: the place of history. In J. Arthur ve R. Phillips. (Eds.), *Issues in History Teaching*, (pp.10-23). London: Routledge.
- Hatcher, J. (2012). Fiction as history: the black death and beyond. *The Journal of the Historical Association*. 97(325), 3-23.
- Haydn, T. (2002). Information and communications technology in the history classroom. In J. Arthur ve R. Philips. (Eds.), *In Issues in History Teaching*, (pp. 98-113). London: Routledge.
- Haydn, T., Arthur, J. ve Hunt, M. (2003). *Learning to teach history in the secondary school*. London: RoutledgeFalmer.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Hertzberg, H. W. (1989). History and progressivism: a century of reform proposals. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.69-103). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy: what every American needs to know*. New York: Vintage Books.

Historical literacy rates in the United States (2008, July).

http://www.ddooggss.net/8Fmedia/a/HomeLiteracy_USHistory.pdf adresinden 10 Eylül 2008'de alınmıştır.

History and Citizenship Education. http://www.mels.gouv.qc.ca/.../7b_QEP_Histoire.pdf adresinden 12 Ocak 2013'te alınmıştır.

Hunt, P. (1999). *Criticism, theory, and children's literature*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Hunt, P. (2001). *Children's literature*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Husband, C. (1996). *What is history teaching?: language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Jackson, K. T. ve Jackson, B. B. (1989). Why the time is right to reform the history curriculum. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.3-16). Boston: Houghton Mifflin Company.

Jenkins, K. (1997), *Tarihi yeniden düşünmek*, (çev. B. S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi.

Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: an action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.

Johst, L. A. (1993). Using historical fiction to teach United States history: A Sample Lesson Plan.

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED356183> adresinden 22 Haziran 2012'de alınmıştır.

Kabapınar, Y. (2005). Uygulama ve değerlendirme ölçütleriyle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim yönteminde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 119-142.

- Kabapınar, Y. (2009). Öğretmen adaylarının kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (7-9 Ekim 2009, İstanbul, Marmara Üniversitesi).
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kan, A., ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, Ş. G. (2010). Tarihsel empati becerisi: Öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi., M. Safran. (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 116-123.
- Karabulut, F. (2005). Dil ölümü bağlamında Uygur Türk toplumu. *Bilig*, 35, 17-47.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen. (Editör). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaalioğlu, M. (2012). Her şey 23 Nisanla mı başladı?
<http://haber.stargazete.com/yazar/her-sey-23-nisanla-mi-basladi/yazi-549635>
adresinden 5 Ocak 2013'te alınmıştır.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *GEFAD*, 28(3), 189-205.
- Keçe, M. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih okur-yazarlığı durumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Keçe, M. (basımda). Sosyal bilgiler dersinde tarihi hikâye kullanımının öğrencilerin anlatı becerilerinin gelişimine etkisi. *GEFAD*,
- Keith C. B. (1996, April). *Did the evil just run out of justice? Historical perspective taking among elementary students*. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kuiper, R. (1996). *Historical awareness*.
<http://www.cardus.ca/comment/article/179/editorial-historical-awareness/>
 adresinden 5 Haziran 2012'de alınmıştır.
- Kütükoğlu, M. (1995). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Lee, P. J. (2002). Walking backwards into tomorrow. historical consciousness and understanding history. *International Journal of History Teaching Learning and Research*, 10(2), 34-67.
- Lee, P. J. (2004). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Lee, P. J. (2005). *Historical literacy: theory and research*. International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 5(1).
 (http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/9contents.htm.)
- Lee, P. J. (2011a). History education and historical literacy. In I. Davis. (Ed.), *Debates in History Teaching*, (pp. 63-72). New York, NY: Routledge.

- Lee, P. J. (2011b). Historical literacy and transformative history. In L. Perikleous ve D. Shemilt. (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*, (pp.129-169). Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research.
- Lee, P. J. ve Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, ve S. J. Foster. (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Levesque, S. (2008). Historical literacy in 21st century ontario: an quasi-experimental research using the virtual historian. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/fundedresearch/Levesque-FinalReport.pdf> adresinden 19 Şubat 2008'de alınmıştır.
- Levstik, L. S. (1995). Narrative constructions: cultural frames for history. *The Social Studies*, 13, 113-116.
- Levstik, L. S. ve Barton, K.C. (2001). *Doing history*. Mahwah: Erlbaum NJ.
- Levy, P. B. (2004). Teaching the 1960s with primary sources. *History Teacher*, 38(11), 9-20
- Lindquist, T. (2002). Why and how to teach with historical fiction the reading Teacher. <http://teacher.scholastic.com/lessonrepro/lessonplans/instructor/social1.htm>. adresinden 4 Mart 8 Ağustos 2012'de alınmıştır..
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong*. New York: New Press.
- Lorenz, W. (2010). Historical consciousness in youth work and adult education. *Social work & Society*, 8 (1), 32-45.
- Maposa, M. ve Wasserman, J. (2009). Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday & today*. 4, 41-66.

- Maraldo, J. C. (1985). Is there historical consciousness within Ch'an? *Japanese Journal of religious Studies*, 12(2), 141-172.
- Marquez, E. (2009). *Children's Literature*.
<http://education.stateuniversity.com/pages/1829/Children-s-Literature.html>
 adresinden 10 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Maxim G. W. (2003). *Dynamic social studies for elementary classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Mcneill, W. (1989). How history helps us to understand current affairs. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.157-173). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mcneill, W., Kammen, M. ve Craig, G. A. (1989). Why study? three historians respond. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.103-119). Boston: Houghton Mifflin Company.
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Metin, E. (2011). *Tarih eğitimi ve dil: tarihçilerin, tarih ders kitabı yazarlarının, tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarihsel dil kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Multimedia in the classroom. (2010, February).
<http://fcit.usf.edu/multimedia/overview/overviewc.html> adresinden 21 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Murry, G. S. (1998). *American children's literature and construction of childhood*. New York: Twayne Publishers.

- Nash, G. B. (1989). History for a democratic society: the work of all the people. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.234-251). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nelson, R. M. (1998). *Children and social studies creative teaching in the elementary classroom*. U.S.A Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Nilsen, A. P. ve Donelson, K. L. (2001) *Literature for today's young adults*. New York: Longman Press.
- O'Connell, J. ve Green, R. E. (2005). *History-social science framework*. USA: California Department of Education.
- Okvuran, A. (1993). Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğitim düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oldfield, A. (1981). Moral judgments in history. *History and Theory*, 20(3), 260-277.
- Ortaylı, İ. (2008). *Tarihimiz ve biz*. İstanbul: Timaş yayınları.
- Özcan, A. (2011). Türkiye’de popüler tarihçilik: 1908-1960. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Özdemir, Ç. (1995, 25-26 Mayıs). Sosyal bilgiler öğretiminde insan ilişkilerinin yeri ve önemi *TED XIII. Öğretim Toplantısı: Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları* Sempozyumunda Sunuldu, Ankara, TÜBİTAK
- Özsoy, O. (2003). *Etkin Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztaş, S. (2007). *Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. (2010). Tarih derslerinde filmlerin kullanımı., M. Safran. (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 297-306.

- Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: bir eylem araştırması. *KEFAD*, 12(4), 277-301.
- Pace, B. (2001). *Historical fiction genre study*.
http://faculty.education.ufl.edu/Pace/English_Ed/Genre%202/Historical.pdf
 adresinden 21 Haziran 2012’de alınmıştır.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Paras, E., Piche, B., Nillas, L. (2010). The use of primary sources in high school history classrooms. *The Teaching with Primary Sources Journal*, 1(2).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rabb, T. (1989). Old and new patterns for the history of western civilization. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.203-216). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ravitch, D. (1989). The plight of history in American schools. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.51-69). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Reed, E. W. (1989). For better elementary teaching: methods old and new. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.302-321). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Reynolds, R. (2008). The values of historical fiction: avenues to global citizenship. *Social Educator*, 24(3), 28-33.

- Ribar, J. P. (1989). For better secondary teaching: stories old and new. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.287-302). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Roberts, P. (2011). *From historical literacy to a pedagogy of history*. Paper Presented at the Building Bridges for historical learning: connecting teacher education and museum education. 28-29 March 2011, University of Canberra.
- Robinson, B. (1997). Getting ready to change: the place of change theory in the information technology education of teachers. In D. Passey, B. Samwyas. (Eds.), *Information Technology: Supporting change through teacher education*, (pp.40-46). London, Chapman & Hall.
- Rodwel, G. (2010). Historical novels: engaging student teachers in k-10 history pre-service units. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 15-29.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990 s*. (ERIC Reproduction Service No. ED348 235).
- Rüsen, J. (2001). *What is historical consciousness? - a theoretical approach to empirical evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, J. (1993). The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In P. Duvenage. (Ed.), *Studies in Metahistory*, (pp.63-84). Pretoria: HSRC.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: narrative structure moral function and ontogenetic development. In P. Seixas. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, (pp.63-86). Toronto, University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York and Oxford: Berghahn Books.

- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış., C. Şahin. (Editör). *Sosyal Bilgilerde Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara. Gündüz Yayınevi, ss. 337-355
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Scheiber, H. N. 1978. Recapturing a usable past: knowledge and skills in the high school American history curriculum. *History Teacher*, 1(2), 481-492.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M. ve Oteíza, T. (2004). The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93.
- Seixas, P. (2006). What is historical consciousness? In R. Sandwell. (Ed.), *History Education, Public Memory & Citizenship in Canada*, (pp.11-22). Toronto: University of Toronto Press.
- Sezer, A. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim teknolojileri ve materyalleri., A. Tanrıöğen. (Editör). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Shemilt, D. (1980). *History evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shi, H. ve Masao, M. (2007). Historical consciousness in Hu Shi ve Maruyama Masao. In N. Takahiro. (Ed.), *The Chinese Turn in Philosophy*, (pp.83-104). Tokyo: UTCP.
- Short, D. (2002). Language learning in sheltered social studies classes. *TESOL Journal*, 11(1), 18-24.
- Sliwka, C. (2008). Connecting to history through historical fiction. *Language Arts Journal of Michigan*, 23(2), 60-66.
- Sözer, E. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Stearns, P. N. (1991). The challenge of “historical literacy.” *Perspectives: American Historical Association Newsletter*, 29, 21-23.
- Stearns, P. N. (2009). Neden tarih öğreniyoruz? (çev. E. Dinç). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 118-127. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1998)
- Stow, W. ve Haydn, T. (2002). Issues in the teaching of chronology. In J. Arthur ve R. Philips. (Eds), *In Issues in History Teaching*, (pp.83-98). London: Routledge.
- Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice: some final thoughts. In O. L. Davis, A. E. Yeager, and S. J. Foster. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (pp.167-183). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Sunal C. S. ve Haas, M. E. (2005). *Social studies for the elementary and middle grades. a constructivist approach*. Boston: Pearson Education Company.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Akademik Bakış Dergisi*, 2(4), 35-52.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
- Şimşek, A. (2006a). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman ve kronoloji becerileri. M. Safran. (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara. Pegem Akademi, ss. 93-117.
- Şimşek, A. ve Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 124-151.
- Şirin, M. R. (1994). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

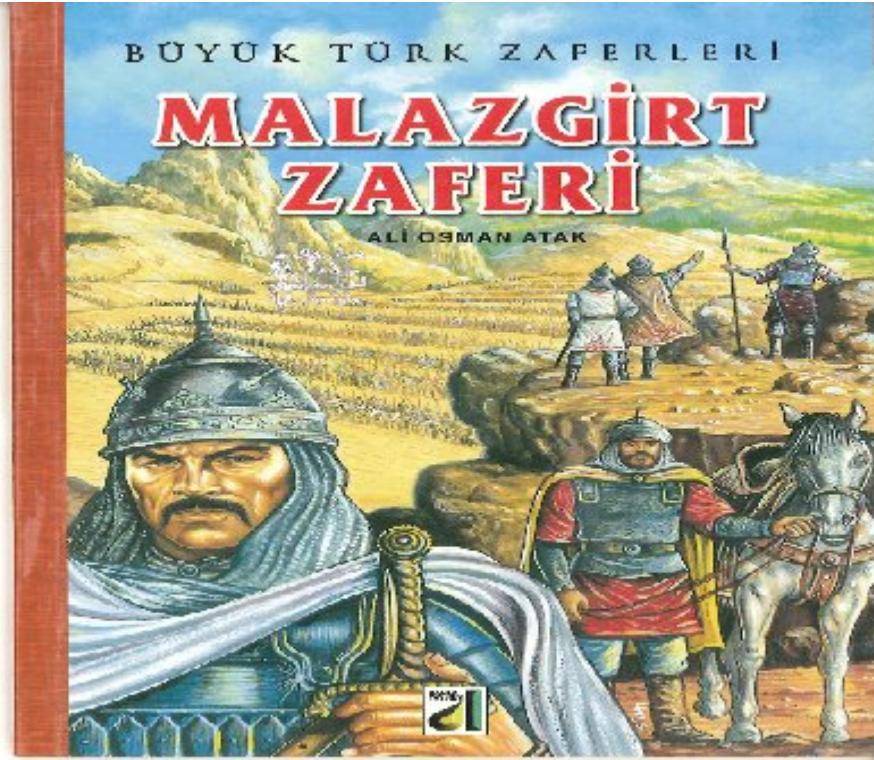
- Tally, B. ve Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.
- Tanel, R. ve Kavcar, N. (2007). İşbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrenci tutum ve görüşleri üzerindeki etkileri: termodinamik dersi uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 64-73.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2007). *Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde nedensellik kavramı ve öğretimi., B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel Öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 438-483.
- Taylor, T. ve Young, C. (2003). *Making history: a guide for the teaching and learning of history in Australian school*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turan R. ve Ulusoy K. (2011). Sosyal bilgiler disiplininde tarihin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy. (Editörler). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara. Maya Akademi Yayınları, ss.138-155.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Ural, A ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Using community-building activities. (2011, April).
<http://www.youthlearn.org/learning/activities/multimedia/index.asp> adresinden
 21 Mayıs 2012’de alınmıştır.

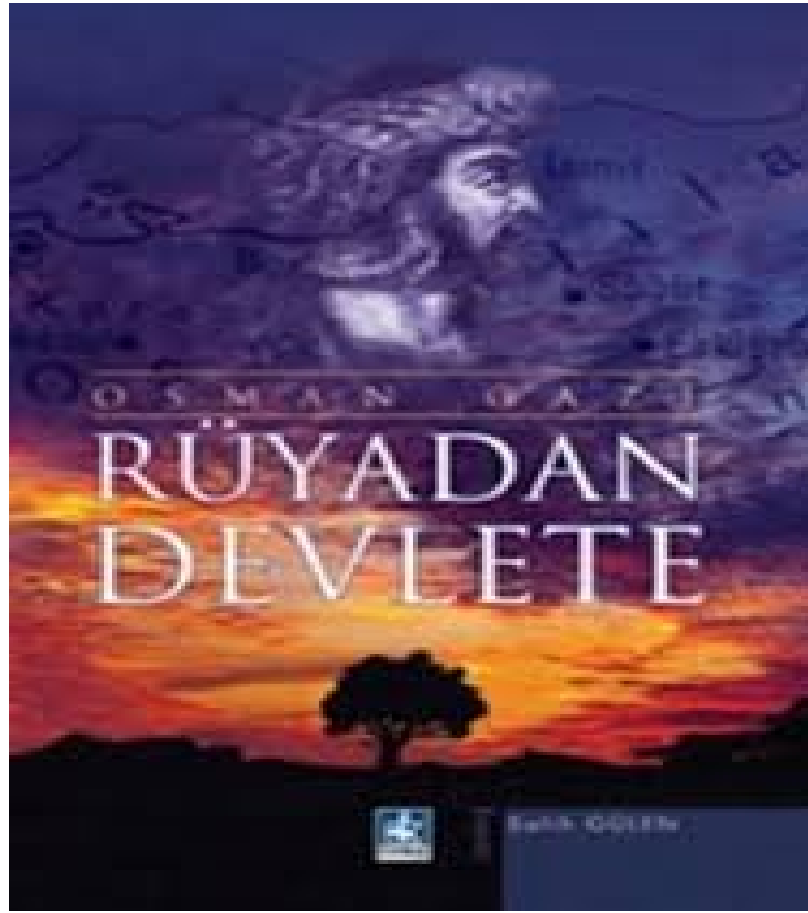
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. (çev. B. Ata). *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 3-5. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 2000)
- Vubo, E. Y. (2003). Levels of historical awareness: the development of identity and ethnicity in cameroon. *Cahiers D'études Africaines*. 18(3), 591-628.
- Walker, T. R. (2006). Historical literacy: reading history through film. *The Social Studies*, 97(1), 30-34.
- Walsh, H. W. (1971). *An introduction to the philosophy of history*. London: Hutchinson.
- Wertz, S. K. (1996). Moral judgments in history: hume's position. *Hume Studies*, 22(2), 339-367.
- What is the historical awareness. (2009). <http://articulation.asu.edu/sites/default/files> adresinden 25 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Whelan, M. (2006). Teaching history: a constructivist approach. In W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems, And Possibilities*, Albany: State University of New York Press.
- Wickberg, D. (2007). What is the history of sensibilities? on cultural histories, old and new. *The Journal of American Historical Review*, 113(3), 661-684.
- Wilson, S. M. ve Sykes, G. (1989). Toward better teacher preparation and certification. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.268-287). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wineburg, S. (1991a). On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (1991b). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press. Schleppegrell,

- Woodruff, M. E. (1983). Vermont literature and historical fiction for elementary students. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED245995> adresinden 21 haziran 2012de alınmıştır.
- Yeager, E. A. ve Foster, S. J. (2001). The role of the empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager ve S. J. Foster. (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (pp.13-21). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2011). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri., B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel Öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 42-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, C. (1999). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Antep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.
- Zameret, Z. (2002). *The melting pot in Israel: the commission of inquiry concerning education in the immigrant camps during the early state years*. New York: State University of New York Press.

EKLER

Ek-1: Deneysel Süreçte Kullanılan Tarihi Romanlar





OSMANLI TARİHİ V

Ordusu'na ihanet etmedi. Küçük Türk kızının hali işkencecileri bile hayrete düşürdü, onların şaşkın bakışları altında paramparça ettikleri vâcudu cennete uçarken yüzü tebessümle aydınlanmıştı.

Rodos Teslim Oluyor

YAPILAN bunca fedakârlıktan sonra, askerlerinin yığılçe, korkusuzca mücadeleleri sonucunda nihayet Rodoslu Şövalyeler teslim olmayı kabul ettiler. Kuşatma beş ay kadar sürmüş, iki taraf da ağır kayıplar vermişti.

Kanuni Sultan Süleyman, yaptıkları anlaşmayı uyarak şövalyelerin rahatça adayı terk etmelerine imkân tanıdı, Rodos'tan beş yıl boyunca vergi almama sözünü verdi.

Hatta savaş sonrası kendisini ziyarete gelen ültiyar baş şövalyenin ardından:

"Bu yaptılarla koca kâfir yerinden etik diye küfürleniyor değilim" diyerek ne kadar insafli ve



merhametli olduğunu gösterdi.

Yaptıkları bütün kötülükleri rağmen şövalyeleri bağışlayarak:

"Doğrusu şövalyeler iyi savaş ettiler. Biz ropraklarını canla başla savunandan hoşlanırsız, kendilerini bağışladık" diyerek iyi niyetini ortaya koydu.



Fransa Kralı'nın Yardım İsteği

KANUNİ Sultan Süleyman Dönemi'nde Avrupa haritası oldukça farklıydı. Hemen hemen bütün Avrupa, Almanya İmparatorluğu'ndan oluşuyordu.

Alman İmparatorluğu bugünkü Almanya, Avusturya, İspanya, Hollanda topraklarını içine alıyordu.

İtalya, Papalık, Ceneviz Cumhuriyeti ile Floransa da Alman İmparatoru Şarlken'in hâkimiyetini kabul etmişti.

Şarlken'e Avrupa'da karşı çıkan sadece bir tek devlet vardı: Fransa. Zavalı Fransa kralı tek başına Şarlken'le mücadele ederken yenilip esir düştü. Dokuz aydan beri İspanyol hapishanelerindeydi. Çaresiz durumda kalan kral, ellerini başı arasına alıp kara kara düşünmeye başladı. Şimdi ne yapmalıydı? Ülkesinin sağı solu, önü arkası Almanya'yla çevrilmiş durumdaydı. Zindanda yaşamak çok ama çok zordu. Her gün

yordu. Hatta Halife, bütün İslam ülkelerindeki hutbe-lerde şu duanın okunmasını emretti:

"Allah'ım, İslam sancığını yücelt, ona yardım et! Ba-ğımı ezme ve kökünü kazımak üzere müşrikliği hezi-mete uğrat. Sana itaatte canlarını feda edip, kanlarını akıtan yolunun mücahitlerini kuvvetlendir. Zafer ile yardım et. Sultan Alparslan'ın senden dilediği yardımı esirgeme ki, o bu sayede hükmünü yürütsün. Senin di-nini şerefli ve yüce tutabilmesi için ordusunu melek-le-rinle destekle. Çünkü o, malı ve canıyla emirlerine uy-mak için rahatını terketti. Çünkü sen yüce kitabında: «Ey iman edenler! Can yakıcı bir azaptan sizi kurtara-cak kazançlı bir yolu göstereyim mi? Allah'a ve Peygam-berine inanırsınız, mallarınızla ve canlarınızla Allah yolunda savaşırsınız...»" buyuruyorsun. Senin sözün gerçektir.

Ey Müslümanlar! Samimi bir niyet ile Allah'a yalva-rınız. Çünkü Allah kitabında şöyle buyuruyor:

"Ey Muhammed! Onlara, 'dualarınız olmasa, Rab-bim size niçin değer versin,' de..." Onun güçlü ve kuv-vetli olarak düşmanlarını mahvetmesi, sancığı yüksel-tip zaferlerin en ulvisine erişirmesi için Allah'a dua ve niyazda bulununuz."

Alparslan beyaz bir ata binmiş, baştan ayağa beyaz elbiseler giymiş, atının kuyruğunu kendi eliyle sıkıca bağlamış, ok ve yayını çıkartmış, kılıcını kuşanmış, kal-kanını eline almıştı. Bu da sultanın, askerinin başında birizat savaşacağını gösteriyordu.

(1) Saf suresi: 10-11.

(2) Furkan suresi: 28.

Malazgirt Ovası'nda bütün Türk Ordusu cuma na-mazını kılmış, Allah'a zafer kazanmaları için dua et-mişti. Alparslan; Artuk, Süleyman Şah, Porsuk, Bozan, Sav Tigin ile diğer beyleri ve askerleri ile helallagı. Şe-hit olursa oğlu Melikşah'a bağlı kalmalarını vasiyet et-ti. Karşısında, vereceği emirle canlarını seve seve feda edeceği kahraman askerlerden oluşan ordusu sessiz se-dasız Alparslan'ın ne söyleyeceğine kulak kesilmişti. Alparslan, kılıç ve topuzunu eline alarak şu özlü hitabe-de bulundu:

"Askerlerim! Yiğitlerim! Bugün burada ne emreden bir sultan, ne de emir alan bir asker vardır. Bugün ben



Malazgirt'te bütün Türk Ordusu cuma namazını kılmış, Allah'a zafer kazanmaları için dua etmişti.



"Bizans İmparatoru kendilerine usta bir mimar göndermemi istedi. Ayasofya'yı tamir ettireceklermiş. Ben de becerikli, akıllı mimarım Neccar'ı gönderdim. Görevini yerine getirdikten sonra huzuruma geldi. Kendisine:

– Nasıl ettin Bre, Ayasofya'da ne işler gördün? diye sual eyledim.

– Padişah'ım tasalanma. Kubbe çok sağlam, çok güzel oldu. Ayrıca mabedin Marmara'ya bakan tarafına merdiven yaptım, dedi.

– Merdiveni niye yaptın?

– Sultan'ım, inanıyorum ki yakında İstanbul'u fethedeceksiniz. Ayasofya'yı camiye çevireceksiniz. İstedim ki caminin minaresinin merdivenini ben şimdiden inşa edivereyim.

Mimarımın bu sözü çok hoşuma gitti. Ona hediyeler verdim.

Allah'ım! Mimar Neccar'ı umudunda boşa çıkarma. Bana Ayasofya'da namaz kılacağım günleri göster..."

İstanbul Sevdası

İSTANBUL sürekli Sultan'ın aklındaydı. Bütün düşünceleri, planları, hayalleri, İstanbul üzerineydi. Geceleri uyku tutmazdı. Elinde İstanbul haritası planlar yapar dururdu.

"Ah İstanbul! Nasıl bir sevdâ oldun içimde bilir misin? Gece düşümde, gündüz hayalimdesin. Elinde tomar tomar senin haritalarına dolaşmaktayım sürekli. Seni fethetme üzerine

Nihayet çarşıya ulaştık. Karnım da çok acıktı, keşke Sultan Mehmet önce yiyecek bir şeyler alsın diye düşünürken süt ürünleri satan bir dükkana girdi.

Kaymaklar, ballar, tereyağları öyle lezzetli görünüyordu ki. Yutkunmaya başladım. Köy ekmeğinin üzerine balla tereyağı sürünce çok güzel oluyor.

Sultan Mehmet gülümseyerek satıcıya selam veriyor:

– Hayırlı sabahlar baba! Bana şuradan bir okka bal, bir okka tereyağı, bir okka da peynir verir misin?

Ben tüh ya kaymak istemedi diye hayıflanıp, üstümde TL var acaba bu yüzyılda geçer mi? Bununla yarım kilo kaymak alsam diye hesaplar larken satıcı, balı tartıp uzatıyor.

– İşte istediğin bal, oğul. Ama tereyağı ile peyniri yan dükkandan aliver.

Sultan Mehmet şaşkın soruyor:

– Niye ki baba? İşte burada tereyağı ile peynir var. Bunları kime satacaksın?

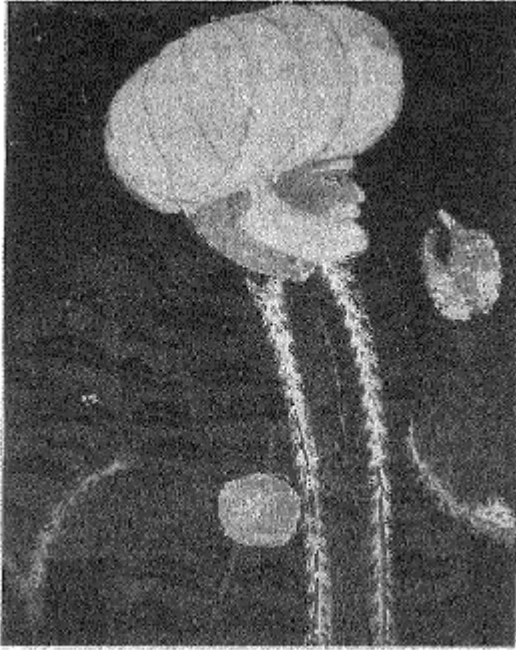
– Öyle de oğul. Ben sana bal satmakla sifatah



yaptım. Yan komşum daha hiç sifatah yapmadı. Onun da çocukları var, o da nasiplensin.

Sultan memnun bir şekilde yan dükkana geliyor. Oradaki satıcı da peynir verdikten sonra tereyağı için komşu dükkana yolluyor. Sultan Mehmet bütün çarşıyı dolaşıyor. Hiçbir dükkanda birden fazla bir şey satın alamıyor.

Bütün dükkânları dolaşmaktan çok yorulmuş ama değdi doğrusu. Halkın bu kadar iyi niyetli olması, hırs yapıp bencillığe kapılmaması bizi çok mutlu etti. Ha bu arada Sultan sonunda



Barbaros Hayrettin Paşa

88

— Andrea Dorya kâfirî bize Akdeniz'de rahat yüzü göstermez, kalelerinize saldırır. Bu kâfire boyunu ölçüsünü gösterebilecek misin? dedi.

Hayrettin Paşa boyun hükrü.

— Siz meraklanmayınız Hünkârım! Andrea Dorya kedi gibi kaçmak zorunda kalacaktır. Akdeniz'in hesabı bizden sorulacaktır.

Barbaros'un yığıldığından ve başarılarından hoşnur kalan Kanunî Sultan Süleyman, büyük denizciyi Kapran-ı Derya'lık görevine getirdi. Kapran-ı Derya, Osmanlı Devleti'nde denizcilik faaliyetlerinden sorumlu kişilere verilen addır.

Preveze Deniz Savaşı 27 Eylül 1538

ŞARLKEN'LE karada Orta Avrupa hâkimiyeti şeklinde başlayan mücadele, denizlerde de Akdeniz hâkimiyeti şeklinde devam ediyordu.

Kanunî tarafından özel olarak görevlendirilen

89

— Peki neden bu kadar sinirli görünüyor? diye soruyor, uzun örgülü saçlı kız.

— Niye olacak? Bizans yardım almayı başardı da ondan diye cevaplıyorum. Papa'nın desteğiyle hazırlanan buğday yüklü bir Bizans gemisiyle dört Ceneviz gemisi yardım için gelmişlerdi. Türk Donanması bu gemilerin Haliç'e girişini engellemek için çok uğraştı ama başarılı olamadı. Çıkan rüzgârdan güç alan yelkenliler Türk gemilerini atlatmayı başarak Haliç'e girdi.

Herkes üzüntüyle bağırıyor:

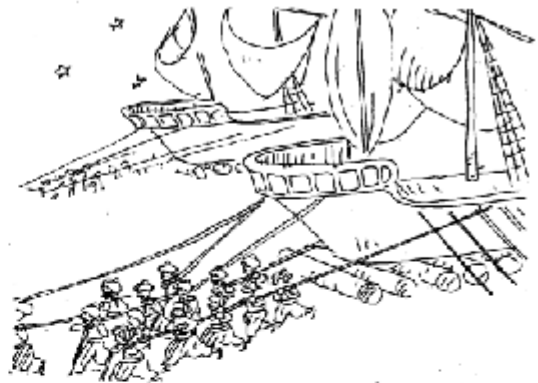
— Yaa ! Ne olacak şimdi? Nasıl fethedeceğiz bu şehri?

— Üzülmeyin dahi padişahımızın mutlaka yeni planları vardır.

Karada Yüzen Gemiler

DAHA ÖNCE söyledığımız gibi arkadaşlar, Bizans, Haliç'in girişini kocaman bir zincir çekerek kapatmıştı.

91



Bu yüzden gemiler, Haliç'e giremiyorlardı. Sultan Mehmet bunun üzerine süper bir fikir buldu.

Tarih boyunca hiç görülmemiş, bir daha da görülemeyecek bu fikri uygulamak için hemen çalışmalar başlatıldı. Önce Dolmabahçe'den Okmeydanı'na, Kasımpaşa'ya kadar uzanan bölgede ağaçlar kesilerek yol yapıldı. 1,5 km uzunluğundaki inişli çıkışlı yola kalaslar döşendi. Kalasların üzerine kilolarca zeytinyağı döktüldü.

Ayl Yemek mi yapıyorlar? Çok acıktık. Bu kadar zeytinyağı kullandıklarına göre zeytinyağı

92

Ek-2: Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, sizlerin tarih okuryazarlığına bilgi ve beceri düzeylerinizi incelemektir. Doldurmanızı istediğimiz bu ölçek, iki bölüm ve toplam otuz yedi maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümdeki 38 soru maddesi, tarih okuryazarlığının 9 boyutuyla ilgilidir. **Lütfen her bir soruyu cevaplamaya çalışınız.** Sorulara vereceğiniz cevaplar, araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyeceğinden cevaplarınız son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim. (Çalışma sonuçları ile ilgili muratkece@gazi.edu.tr adresinden bilgi alabilirsiniz.)

Arş. Gör. Murat KEÇE

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	() Kız	() Erkek
Annenizin Eğitim Durumu	() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu	() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü (master, doktora)
Babanızın Eğitim Durumu	() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu	() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü (master, doktora)
Ailenizin Aylık Toplam Geliri	() 750 ₺ 'den az () 1501-2500 ₺ () 4001 ₺ 'den yukarı	() 751-1500 ₺ () 2501-4000 ₺
Karnenizdeki Sosyal Bilgiler Notunuz	() 1 () 4	() 2 () 5 () 3

2. BÖLÜM: TARİH OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN MADDELER

1) Malazgirt Savaşı'nın **en önemli** sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- Çok fazla ganimet elde edilmesi
- Türklerin Anadolu topraklarında yaşamaya başlaması
- Bizans İmparatoru IV. Romen Diyojen'in esir alınması
- Türklerin bir savaşı daha zaferle sonuçlandırması

- 2) Selçuklulara karşı yapılan Haçlı seferlerinin **öncelikli** amacı aşağıdakilerden hangisidir?
- a) Selçuklularla iş birliği yapmak
b) Bizans'ı Selçuklulardan korumak
c) Hristiyanlık dinini yaymak
d) Selçukluları Anadolu'dan atmak
- 3) Aşağıdaki Osmanlı padişahlarından hangisi zamanında denizlerdeki ilerlemeler **daha fazla** olmuştur?
- a) Kanuni Sultan Süleyman
b) Osman Gazi
c) Fatih Sultan Mehmet
d) Yavuz Sultan Selim
- 4) Osmanlı Devleti'nde 18. yüzyılda başlayan yenilik hareketleri aşağıdaki alanların hangisinde **ilk olarak** yapılmıştır?
- a) Askeri
b) Ekonomi
c) Yönetim
d) Kültürel
- 5) Aşağıdakilerden hangisinin Moğollara ait bir özellik olduğu söylenebilir?
- a) İnsan haklarına saygılı bir devlet olmaları
b) İstilacı bir devlet olmaları
c) Demokrasiyle yönetilmiş olmaları
d) Eğitime önem veren bir devlet olmaları
- 6) İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet döneminde fethedilmesinde aşağıdakilerden hangisi **daha önemli** rol oynamıştır?
- a) Türk askerlerinin sayısal üstünlüğü
b) Komutanların savaşta başarıları
c) Kullanılan yeni teknik ve silahlar
d) Bizans'ın zayıf savunma sistemi
- 7) Aşağıdakilerden hangisi "Seyyah" kelimesinin anlamını karşılamaktadır?
- a) Küçük sermaye sahibi kimse
b) Saz çalıp türkü söyleyen kimse
c) Yeni kültürler öğrenmek için gezen kimse
d) Herhangi bir konuda uzman kimse
- 8) Yeniçeri kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?
- a) Osmanlı silahı
b) Osmanlı veziri
c) Osmanlı askeri
d) Osmanlı kıyafeti
- 9) Osmanlı'da padişahın tuğrasını taşıyan yazılı emirlere ne denir?
- a) Buyruk
b) Ferman
c) Berat
d) Ayan
- 10) İslam dinini korumak ve yaymak için Müslüman olmayanlara karşı yapılan kutsal savaşa ne denir?
- a) Hicret
b) Darbe
c) Gaza
d) Sefer

11) “Herhangi bir işte, müessesede, kuruluşa veya devlet düzeninde eskiyen, bozulan, aksayan yanları düzeltmek, iyileştirmek, eksiklikleri tamamlamak” anlamında kullanılan tarihsel kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Islahat b) Rönesans c) Tanzimat d) Meşrutiyet

12) Malazgirt Savaşı-_____ -Osmanlı’nın kuruluşu-İstanbul’un fethi

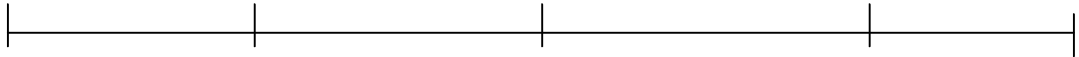
Kronolojik olarak sıralanmış yukarıdaki tarihsel olaylar dizgisinde boşluğa gelmesi gereken tarihsel olay aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Varna Savaşı c) Edirne’nin fethi
b) Dandanakan Savaşı d) Miryokefalon Savaşı

13) Aşağıda verilen olayları günümüzden geçmişe doğru sıralayınız. (tarihlerini **yazmayın**.)

Miryokefalon Savaşı, Osmanlı’nın kuruluşu, Malazgirt Savaşı, Preveze Zaferi

Günümüz



14) Günümüze en yakın tarih, aşağıdakilerden hangisidir?

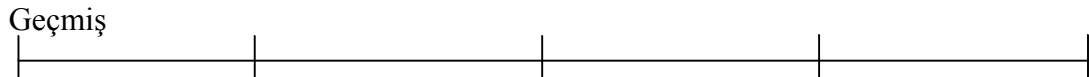
- a) M. Ö. 2011 b) M. Ö. 1011 c) M. Ö. 111 d) M. Ö. 11

15) 1400-1499 yılları hangi yüzyıla denk gelmektedir?

- a) 13. yüzyıl b) 14. yüzyıl c) 15. yüzyıl d) 16. yüzyıl

16) Aşağıdaki olayları tarih şeridi üzerinde geçmişten günümüze doğru sıralayınız (tarihlerini **yazmayın**).

İstanbul’un fethi, Köseadağ Savaşı, Ankara Savaşı, Bursa’nın fethi



17) 26 Ağustos 1071 sabahı Malazgirt Ovası’nda 200 bin kişilik Bizans ordusuyla karşı karşıya bulunan Büyük Selçuklu Sultanı Alparslan, 50 bin kişilik ordusuna şu şekilde bir konuşma yapmıştır: “Askerlerim! Yiğitlerim! Bugün burada ne emreden bir sultan, ne de emir alan bir asker vardır. Bugün ben sizlerden biriyim ve sizlerle birlikte savaşıcağım. Bugün burada Allah’tan başka sultan yoktur. Biz ne kadar az olursak olalım, düşman ne kadar çok olursa olsun, bütün Müslümanların, zaferimiz

için dua ettikleri şu anda kendimi düşman üzerine atacağım. Eğer biz Bizans ordusunu yenemezsek Bizanslıların bizi kılıçtan geçireceğini de aklınızdan çıkarmayın. Ya zafer kazanırsınız, ya şehit olarak cennete gideriz. İsteyen benimle gelsin, isteyen geri dönsün.

Ey askerlerim! Eğer şehit olursam bu beyaz elbise kefenim olsun. O zaman ruhum göklere yükselecektir.

Sen, Alparslan'ın komutasında bir asker olsaydın bu konuşma karşısında ne düşünüyor, nasıl bir davranış sergilerdin?

- a. Savaşmazdım. **Çünkü** savaşmak aptalca bir şey olduğu için savaşa girmemeyi tercih ederdim.
- b. Savaşmazdım. **Çünkü** İnsanlar savaşarak birbirini öldürmemelidir.
- c. Savaşırdım. **Çünkü** Sultan Alparslan'ın söyledikleri beni heyecanlandırırdı ve düşmanların üzerine atılırdım.
- d. Savaşırdım. **Çünkü** insanları Müslümanlıkla tanıştırmak için savaşmamız gerekirdi.
- e. Savaşırdım. **Çünkü** insanları İslam diniyle tanıştırmak, ganimetler elde etmek, Anadolu'daki verimli topraklarda yaşamak isterdim. Ayrıca Müslüman kişiler olarak bizim İslam'ı yaymaya çalıştığımız gibi başka Müslüman devletler de benzer amaçlara ulaşmak için başka devletlerle savaşmaktaydı.

18) Padişah II. Bayezid'in devlet işleriyle çok fazla ilgilenmediği, askeri başarıların azaldığı, devletin yeterince iyi yönetilemediği ve komşu devletlerin güçlenerek Osmanlı Devleti için bir tehdit haline geldiği 1512 yılında Şehzade Selim, yeniçerilerin de desteğini alarak babası II. Bayezid'i tahttan indirmiş ve padişah olmuştu. Padişah olduktan sonra da başarılı işler yapmış, düşmanlarını mağlup ederek devletin sınırlarını genişletmişti.

Kendinizi Şehzade Selim'in yerine koyarak aşağıdaki önermeleri cevaplayınız. Sen olsaydın ne yapardın?

- a. Babamı tahttan indirmezdim. **Çünkü** bir şehzadenin babasının padişahlığına karşı gelerek onu tahttan indirmesi aptalca bir davranıştır.
- b. Babamı tahttan indirmezdim. **Çünkü** bir şehzade, zorla padişahı tahttan indirmemelidir.

- c. Babamı tahttan indirirdim. **Çünkü** Padişahlık tahtında en az babam kadar benim de hakkım vardır. Bunun için ben padişah olmalıydım
- d. Babamı tahttan indirirdim. **Çünkü** devletimizin gelişip güçlenmeye devam etmesi için bunu yapmam gerekiyordu.
- e. Babamı tahttan indirirdim. **Çünkü** yönetim zayıfladığında devletin ekonomisi ve askeri gücü de zayıflar böylece düşman devletler bize saldırabilirdi. Tüm bunların önlenmesi gerekiyordu. Ayrıca o zamanlar başka devletlerde de oğullar babalarını tahttan indirip kral, hükümdar vb. olmaktaydılar.

19) Halkın gelir ve refah düzeyinin yüksek olduğu, insanların birbirine anlayışla yaklaştığı bir dönemde, Fatih Sultan Mehmet Han, hem yiyeceklerin kalitesini hem de esnafın gelir durumunu kontrol etmek amacıyla padişah olduğunu gizleyerek bir gün çarşıya çıkar.

Bir dükkâna girip selam verdikten sonra; “*Yarım kilo peynir ve yarım kilo bal verir misin*” der. Dükkân sahibi yarım kilo peyniri tartıp parasını hesap ettikten sonra; “*Efendim, diğer isteklerinizi de karşı komşumdan alın. Çünkü onun malı hem daha kalitelidir, hem de o, daha siftah etmedi.*” der. Bunun üzerine padişah, adamın para kazanmayı reddederek kendisini başka bir dükkâna yönlendirmesine şaşırır.

Kendinizi dükkân sahibinin yerine koyarak aşağıdaki önermeleri cevaplayınız. Sen olsaydın ne yapardın?

- a. Müşteriyi komşumun dükkânına göndermezdim. **Çünkü** dükkâna gelen müşteriyi geri çevirip başkasının dükkânına göndermek aptallıktır.
- b. Müşteriyi komşumun dükkânına göndermezdim. **Çünkü** dükkâna gelen müşteri geri çevrilmemelidir.
- c. Müşteriyi komşumun dükkânına göndermezdim. **Çünkü** müşteri ilk olarak benim dükkânıma geldi, karşı bakkalın siftah yapıp yapmaması beni ilgilendirmez.
- d. Müşteriyi komşumun dükkânına gönderirdim. **Çünkü** müşteriye önceden yeterince satış yaptığım için biraz da komşumun satış yapmasını isterdim.
- e. Müşteriyi komşumun dükkânına gönderirdim. **Çünkü** komşum da mallarını satсын, o da para kazansın, evine ekmek götürsün diye düşünürdüm. Ayrıca o zamanlar esnaflar iyi para kazandığı için başka bakkallar, kasaplar, terziler de müşterilerini komşularının dükkânına yönlendiriyordu.

- 20) Tarih konularıyla ilgili araştırmalarınızda internetten yararlanır mısınız?
 a) Evet b) Hayır
- 21) Konya ilindeki tarihi ve kültürel eserlerle ilgili bir araştırma yapmak için öncelikle aşağıdaki web sitelerinden hangisini ziyaret edersiniz?
 a) <http://www.konya.gov.tr>
 b) www.bizimkonya.com/konyatarihi.html
 c) www.gercektarihvekultur.blogspot.com
 d) <http://tr.wikipedia.org/wiki/Konya>
- 22) İnternet ortamında yer alan bilgilerin doğruluğundan emin olmak için öncelikle aşağıdakilerden hangisine dikkat edersiniz?
 a) Başlığın içerikle uyumlu olmasına
 b) İnternet sitesinde yer alan bilgilerin altında kaynakçasının bulunmasına
 c) Aranılan kelimeyi Google'a yazdığımızda ilk çıkan site olmasına
 d) Web sitesinde resimler, animasyonlar gibi görsel içeriğin olmasına
- 23) Facebook kullanıyorsanız ve Facebook'ta takip ettiğiniz tarih grupları varsa onların adını/adlarını aşağıya yazınız.

- 24) Bilgisayarda tarih oyunları oynuyorsanız oynadığınız tarih oyunlarının adını/adlarını aşağıya yazınız.

- 25) Günümüzde esnaf ve sanatkârlar odası, mimarlar odası, şoförler odası gibi ifadelendirilen kuruluşların yerine Osmanlı Devleti zamanında aşağıdakilerden hangisi vardı?
 a) İskânlar b) Loncalar c) Defterdarlar d) Ayanlar
- 26) Geçmişte bir ülkenin sahip olduğu toprakların büyüklüğü o ülkenin ne kadar gelişmiş olduğunun göstergesiydi. Günümüzde ülkelerin gelişmiş olmasının ölçüsü öncelikle aşağıdaki alanların hangisinde daha güçlü olmasına göre belirlenmektedir?
 a) Sosyal b) Ekonomi c) Siyasî d) Askerî

27) Günümüzde **daha çok** ticari amaçla şehirlerarası yolculuk yapan insanlar tarafından kullanılan dinlenme tesislerinin görevini Selçuklular ve Osmanlılar zamanında aşağıdakilerden hangisi yapmaktaydı?

- a) İmarethane b) Otel c) Konak d) Kervansaray

28) Osmanlı Devleti'nde Divan-ı Hümayun'un üyesi olan baş defterdar, devlet adına para toplama, toplanan parayı devlet adına harcama gibi işleri yürütüyordu. Günümüzde baş defterdarın görevini yerine getiren kurum aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Milli Eğitim Bakanlığı c) Maliye Bakanlığı
b) İçişleri Bakanlığı d) Dışişleri Bakanlığı

29) Günümüzdeki insanların **daha çok** sinema filmlerini izlediğini düşündüğümüzde acaba Osmanlı Devleti zamanında yaşayan insanlar, aşağıdakilerden hangisini **daha çok** izlemiş olabilir?

- a) Tiyatro b) Televizyon c) Orta Oyunu (Kavuklu ile Pişekâr) d) Sinema

30) Kuruluşundan sonra Osmanlı Devleti'nin zeki padişahlar tarafından yönetilmesi, devletin kısa sürede yükselişe geçmesini sağlamıştı. Askerî ve ekonomik gücü artmış, artık devlet büyümüşü. Daha çok Bizans sınırına doğru akınlar yapılmıştı. Sultan II. Mehmet de 1679 yılında İstanbul'u fethetmiş ve fetihten sonra da devletin başkentini Edirne'den Bursa'ya taşımıştı.

Yukarıdaki verilen paragrafta önceki öğrendiklerinize göre yanlış olan bilgi/bilgiler var mı? Varsa aşağıya yazınız.

31) Osman Gazi tarafından kurulan ve varlığını devam ettirdiği 600 yıl boyunca hiçbir ülkenin kültüründen, yaşam tarzından, müziğinden etkilenmeyen Osmanlı Devleti, babadan oğla geçen padişahlık sistemiyle yönetilerek tarihte en uzun süre yaşayan Türk devleti olmuştur.

Yukarıda verilen paragrafta önceki öğrendiklerinize göre yanlış olan bilgi var mı? Varsa bunu aşağıya yazınız.

32) 1299 yılında Anadolu'da kurulmuş olan Osmanlı Devleti, yükselme devrinde güçlü bir donanmaya sahip olmadığı için denizlerde gelişme ve ilerleme gösterememiş, daha çok karada fetihler yapmıştır. Bu fetihlerin en önemlisi de İstanbul'un fethi olmuştur.

Yukarıda verilen paragrafta önceki öğrendiklerinize göre yanlış olan bilgi var mı? Varsa bunu aşağıya yazınız.

33) Makineli silahlar icat edilmeden önce kılıç, mızrak, ok gibi aletler savaşlarda kullanılmaktaydı. Devletler de birbirinin topraklarına sahip olmak için bu aletleri kullanarak savaşmışlardı. 1326 yılındaki bir savaşta Osmanlı ordusu Bizans ordusuyla karşı karşıya gelmişti. Bu savaşta 300.000 kişilik Bizans ordusuna karşı 35.000 kişilik Osmanlı ordusu mücadele etmiş ve Osmanlı ordusu, yalnızca kılıç ve mızrak kullanarak kaleleri yıkmış, Bizans ordusunu mağlup etmişti.

Yukarıda verilen paragrafta akıl ve mantığınıza uymayan tutarsızlıklar var mı? Varsa bunları aşağıya yazınız.

34) Son bir ay içinde bir tarihi roman okudunuz mu? a) Evet b) Hayır
Okuduysanız romanın adını ya da konusunu aşağıya yazınız.

- 35) Son bir ay içinde bir tarihi film izlediniz mi? a) Evet b) Hayır

İzlediyseniz filmin adını ya da konusu yazınız _ _ _ _ _

- 36) Son bir ay içinde bir tarihi belgesel izlediniz mi? a) Evet b) Hayır

İzlediyseniz belgeselin adını veya konusunu aşağıya yazınız.

_ _ _ _ _

- 37) Son bir ay içinde tarihi olayları anlatan bir animasyon/çizgi film izlediniz mi?

a) Evet b) Hayır

İzlediyseniz animasyon/çizgi filminin adını konusunu aşağıya yazınız

_ _ _ _ _

- 38) Papa II. Urban 1095'te yaptığı bir toplantıda Türklerin Anadolu'ya yerleştiğini söylüyor ve Türklerin Anadolu topraklarından atılması için Avrupalı kralların bir araya gelerek ortak bir ordu oluşturmalarını istiyordu. Bu toplantıdan çıkan karar neticesinde Türklerin üzerine Haçlı seferleri yapılmasına karar verilmişti. Bu seferlerin birincisinde Anadolu Selçukluları mağlup edilmiş, diğer yapılan seferlerde de iki ordu karşılıklı başarılar elde etmişti. 1176 yılına gelindiğinde ise Bizanslıların Türkleri Anadolu'dan atmak için yaptıkları Miryokefalon Savaşı'nda Bizans ordusu yenilmiş ve o tarihten sonra Anadolu'nun bir Türk yurdu olduğu kesinleşmişti.

Yukarıda anlatılan metinde olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurarak bunlardan ikisini yazınız.

Olay 1 Neden: _ _ _ _ _

Olay 1 Sonuç: _ _ _ _ _

Olay 2 Neden: _ _ _ _ _

Olay 2 Sonuç: _ _ _ _ _

Ek-3: Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Tarih okuryazarlığına ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla aşağıda 29 tane madde yöneltilmiştir. **Maddelerin doğru bir cevabı yoktur, önemli olan ifadelere gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtan cevaplar vermenizdir.** Size yöneltilen ifadeleri okuyup anladıktan sonra sizin görüşünüze ve durumunuza en uygun madde hangisi ise onu (X) işareti ile belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacak ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır.

İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Açıklama: Tarihsel empati, geçmişte yaşamış kişilerin yerine kendimizi koyarak olayları, onların durum ve koşullarını dikkate alıp ona göre olayları değerlendirmektir.					
1) Tarihsel empati yaparak tarihteki olayları daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum.					
2) Geçmişte yaşamış insanlarla tarihsel empati kurmaktan kaçınıyorum .					
3) Geçmişte yaşamış insanların duygu ve düşüncelerini anlamak için çaba gösteririm.					
4) Tarihsel olayları kronolojik olarak sıralamak hoşuma gider.					
5) Tarihsel olayların kronolojik olarak öğrenilmesinin bir yararı olduğunu sanmıyorum .					
6) Tarihi olayları kronolojik olarak öğrenmenin olayların akılda kalıcılığını arttırdığını düşünüyorum.					
7) Sınıfta öğretmenimizin tarihi olaylarla ilgili konuşmalarını dikkatle dinlerim.					
8) Tarihte öne çıkan olayların nerede meydana geldiğini bilmek önemlidir.					
9) Tarihsel olaylardaki ekonomik yaşam hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.					
10) Bir tarihsel olayda rol oynayan ana karakterler hakkında bilgi edinmek isterim.					

11) Tarihsel olaylardaki sosyo-kültürel koşulların nasıl olduğunu merak etmem.					
12) Tarihsel olayların ne zaman meydana geldiği hakkında bilgi sahibi olmak isterim.					
13) Tarihi romanları okumaktan keyif alırım.					
14) Tarihi filmleri izlerken sıkılırım.					
15) Tarihi romanların kapaklarını dahi açmak istemem.					
16) Tarihi olayları ele alan sinema filmlerini izlemekten zevk alırım.					
17) Tarihi romanları okumanın boşa zaman harcamak olduğunu düşünüyorum.					
18) Anlamını bilmediğim tarihi kavramları araştırmaktan hoşlanırım.					
19) Anlamını bilmediğim tarihi kavramları öğrenmek isterim.					
20) Web sitelerdeki tarihsel bilgilerin doğruluğuna sorgusuz sualsiz güvenirim.					
21) İnternet ortamında tarih konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.					
22) Tarih konularının öğrenilmesinde web sitelerinin bir yararı olduğunu düşünmüyorum.					
23) Tarihi olayların anlatıldığı bir metindeki mantıksal tutarsızlıkları bulmaya çalışırım.					
24) Bir tarihsel olaya ilişkin farklı kaynakların birbiriyle tutarlı olmasına dikkat ederim.					
25) Tarihsel olayların anlatıldığı kaynaklardaki çelişkili ifadeleri bulmaya çalışırım.					
26) Tarihi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya önem veririm.					
27) Tarihin en önemli unsurlarından birinin olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak olduğunu düşünüyorum.					
28) Geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirmenin gereksiz olduğuna inanıyorum.					
29) Tarihsel olayları günümüzle karşılaştırmak, severek yaptığım bir etkinliktir.					

Ek-4: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenler,

Bu çalışmanın amacı; “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” konulu araştırmanın sonuçlarına dair nedenleri ve mevcut problemlerin çözüm yollarına ilişkin düşüncelerinizi belirlemektir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak olup araştırmacı dışında bir başka kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Araş. Gör. Murat KEÇE

SORULAR

1. Bilgi iletişim Teknolojisinden Yararlanma Becerisi

1. Öğrenciler, bilgi iletişim teknolojilerini ve çeşitli sosyal medya (twitter, youtube, facebook v.b.) kanallarını etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Ancak bu araçların tarih konularının öğrenilmesi ve araştırılması amacıyla kullanım düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Sizce bunun nedenleri neler olabilir?
2. Öğrencilerin tarih konularının öğrenilmesinde bilgi iletişim teknolojilerini bir araç olarak kullanabilmeleri için neler yapılabilir?

2. Anlatımsal İfade Becerisi

3. Öğrencilerin tarihsel konuların ele alındığı tv programlarına, tiyatro gösterilerine, tarih konulu belgesellere ve tarihi romanlara yönelik ilgilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri hakkında neler söylersiniz? (muhteşem yüzyıla neden ilgi duyuluyor acaba)
4. Öğrencilerin yukarıda sayılan alanlarda üretilen tarihsel içerikli sanat eserlerine yönlendirilmesi için neler yapılabilir?

3. Kronoloji Bilgi ve Becerisi

5. Öğrencilerin tarihsel olayları kronolojik olarak sıralama konusunda bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Sizce bunun nedenleri nelerdir?
6. Öğrencilerin kronoloji bilgi ve becerilerinin gelişimi için onlara ne tür etkinlikler yaptırılabilir?

4. Farklı ve Çelişkili Yorumları Değerlendirme Becerisi

7. Öğrencilerin ders kitabındaki bilgilerle çelişen bilgilerle karşılaştıklarında bu çelişki durumu fark edememelerini nasıl yorumluyorsunuz? Bunun sebepleri sizce neler olabilir?
8. Öğrencilerin tarihsel konulara yönelik çelişkili ve mantıksız yorumları değerlendirebilmeleri için ne tür uygulamalar önerirsiniz?

5. Sebep-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi

9. Öğrencilerin tarihsel olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin zayıf olmasını nelere bağlıyorsunuz?
10. Öğrencilerin tarihsel olayları sebep-sonuçlarıyla birlikte değerlendirebilme ve olaylar arasında bu ilişkiyi kurabilme becerilerinin geliştirebilmesi hususundaki önerileriniz nelerdir?

6. Tarihsel Empati Becerisi

11. Sizce öğrencilerin tarihsel empati kurma konusundaki eksikliklerinin nedenleri nelerdir?
12. Öğrencilerin tarihsel empati kurabilme becerilerinin geliştirebilmesi adına okul içi ve okul dışında yapılabilecekler sizce neler olabilir?

Ek-5: Öğrenci Süreç Değerlendirme Formu

Değerli öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesini farklı sınıf içi tarihi roman kullanım teknikleriyle işlemenin sizde nasıl bir izlenim oluşturduğunu tespit etmektir. Bu anlamda düşüncelerinizi samimi ve gerçekleri yansıtacak bir biçimde ifade etmeniz, çalışmamızın amacına ulaşmasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak olup araştırmacı dışında hiç kimse tarafından görülmeyecektir. Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Murat KEÇE

SORULAR

1. Tarihi romanlarla ders işleme sürecini düşündüğünüzde hissettiklerinizi hangi 5 kelime ile açıklarsınız?
2. Sosyal bilgiler dersini tarihi romanlarla işlemenin size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
3. Sosyal bilgiler dersinin tarihi romanlarla işlenmesi sürecinde en çok zorlandığınız noktalar nelerdir?
4. Hangi tarihi romanı okurken daha çok keyif aldınız, neden?
5. Tarihi romanlarla ders işleme sürecinde en çok keyif aldığınız aşama hangisidir, neden?
6. Tekrar tarihi romanları kullanarak bir ders işleme süreci geçirmek ister misiniz, neden?

Ek-7: Deney Sürecindeki Öğretim Etkinliklerine İlişkin Fotoğraflar





Ek-8: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/ **82512**
Konu : Araştırma İzni
Murat KEÇE

07/11/2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 01/11/2012 tarih ve 8338 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Murat KEÇE' nin "**Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan tarihi roman tekniklerinin 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (7 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :
Anket (7 sayfa)