



**TARİH EĞİTİMİNDE SİMÜLASYON TEKİNİĞİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

Feyzullah Yiğitoğlu

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Feyzullah
Soyadı : Yiğitoğlu
Bölümü :
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Tarih Eğitiminde Simülasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Of The Simulation Technique On The Academic Achievements Of Students In The Teaching Of History

JÜRİ ONAY SAYFASI

Feyzullah Yiğitoğlu tarafından hazırlanan “Tarih Öğretiminde Simülasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Tarih Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necdet Hayta

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Cengiz Dönmez

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gülin Karabağ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Bahri Ata

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB

Üye: Doç. Dr. Bahattin Demirtaş

Tarih Bölümü, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 09/07/2020

Bu tezin Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Feyzullah Yiğitoğlu

İmza:

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başından beri hoşgörüsünü ve desteğini bir an bile eksiltmeyen, çalışma boyunca fikirlerini, deneyimlerini kılavuz edindiğim, danışmanım olduğu için kendimi şanslı hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Necdet HAYTA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkması için bana yol gösteren, tarih eğitiminde böyle bir eksikliğin giderilmesi için tecrübelerini, yönlendirmesini benden esirgemeyen, bu süreç boyunca elindeki kaynakları benimle paylaşan, diğer yandan moral desteği ile her an yanımda hissettiğim, öğretmenlik yaptığım bu süreç içinde kendime doğrudan örnek aldığım ve “benim öğretmenim” dediğim kişi Prof. Dr. Bahri ATA'ya, teşekkürlerimi borç bilirim.

Manevi olarak hep yanımda olan aileme, oyun oynamak için “Tezin ne zaman bitecek?” diyen ve üstün bir sabır örneği sergileyen ve varlığı ile bana maveni bir değer katan oğlum Özgür ARAS'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

**TARİH EĞİTİMİNDE SİMÜLASYON TEKNİĞİNİN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Feyzullah Yiğitoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2020**

ÖZ

Araştırma, tarih eğitiminde simülasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla ön test-son test, kontrol grubu deseni kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırma Denizli il merkezinde Anafartalar Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi’nde 2014-2015 Bahar eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Okulların seçiminde lise giriş sınavlarına göre üst, orta ve alt sırada tercih edilen ve ulaşım kolaylığı açısından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak okullar rastgele belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 175 gönüllü öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Veriler Başarı Puanı Değerlendirme Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Savaş ve Barış Kavramı ile İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği ve Öz Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Analizler için SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler sayı, yüzde, ortalama, bağımsız gruplar arasında t testi, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, Wilcoxon testi, Paired Sample-t testi ve Spearman” korelasyon ile değerlendirilmiştir. Araştırmada liselere göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$). Araştırmaya alınanların Savaşın Nedenleri, Savaşın Sonuçları, Vatanseverlik ve Kahramanlık, Savunma, Savaş, Barış ve Tarih, Savaşların Önlenmesi alt ölçeklerin ön test, son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre öz değerlendirme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin okullara ve süreçlere göre simülasyon puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Deney grubundakilerin başarı puanları ile EDEÖ arasında pozitif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak

anlamli iliski tespit edilmiştir ($r=0,246$; $p=0,017$). Deney grubundakilerin başarı puanları ile vatanseverlik, savunma, savaş barış ve tarih, savaşın önlenmesi puanları arasında negatif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamli iliski tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tarih eēitiminde simülasyon tekniēi gibi düşünme becerilerini ve eğilimlerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin öğretim programlarına eklenmeleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kazanmalarına etkili olabileceēi düşünülmektedir. Farklı sınıflarda ve konu alanlarında simülasyon tekniēi ile ders içeriklerinin yapılandırılması öğrencilerin akademik başarısının artmasını sağlayabileceēinden simülasyon tekniēinin yaygınlaştırılması; okullarda drama odası veya tarih atölyesi gibi bu tür teknikleri uygulamaya daha elverişli ortamların düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Başarı, Öğrenci, Tarih Eēitimi, Simülasyon, Simülasyon Tekniēi, Eleştirel Düşünme

Sayfa Adedi : 238

Danışman : Prof. Dr. Necdet HAYTA

**THE EFFECT OF THE SIMULATION TECHNIQUE ON THE
ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS IN THE TEACHING
OF HISTORY
(Ph.D. Thesis)**

**Feyzullah Yiğitoğlu
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
July, 2020**

ABSTRACT

The research has been conducted using the pretest-posttest, control group pattern in order to determine the effect of the simulation technique on the academic achievements of students. This research has been conducted in the Denizli provincial center, in the Anafartalar High School, the Denizli Anatolian High School, the Kazım Kaynak High School, the Mustafa Kaynak High School and the İbrahim Cinkaya Social Sciences High School in the academic year Spring 2014-2015. By using the sampling method in the selection of the schools based on the entrance exam, with respect to the higher, middle and lower levels of preference, and from a viewpoint of accessibility, the schools were decided on randomly. Consisting of the experimental group and the control group, a total of 175 voluntary students made up the sampling group. The data have been collected through the Achievement Score Assessment Form, Critical Thinking Tendency Scale, The Attitude toward War and Peace Scale and the Self-Evaluation Form. For the analyses, the packaged software SPSS 24.0 has been used. The data have been assessed based on numbers, percentages, averages, the t test among independent groups, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, the Wilcoxon test, the Paired Sample t test and Spearman's correlation. It has been determined in the research that the achievement score averages of the students in the experimental and control groups with respect to the high schools were statistically significant. It has been established that there is a significant difference between the critical thinking tendency scale score averages of the students in the experimental and control groups ($p<0.05$). No statistically significant difference has been identified among those who were included in the research with respect to the pretest posttest scores of the Causes of War, Consequences of War, Patriotism and Heroism, Defense, War, Peace and History,

Prevention of Wars sub-scales ($p>0.05$). It has been determined that there is not a statistically significant difference with respect to the self-evaluation scores according to the genders of the students in the experimental group. No statistically significant difference has been identified with respect to the simulation scores of the students according to the schools and processes ($p>0.05$). A statistically significant correlation in the positive direction and to a weak degree between the achievement scores of those in the experimental group and the Critical Thinking Tendency Scale has been determined ($r=0.246$; $p=0.017$). A statistically significant correlation in the negative direction and to a medium degree has been identified between the achievement scores of those in the experimental group and their patriotism, defense, war, peace and history and prevention of war scores ($p<0.05$). It is thought that the addition to teaching programs of such activities as the simulation technique, which are aimed at imparting thinking skills and tendencies, can have an effect on the acquisition by students of critical thinking skills and tendencies. It is proposed that the simulation technique be popularized since the restructuring of course contents through the simulation technique in different classes and subject areas can bring about the increase of the academic achievement of students and that more favorable environments be arranged in schools for the application of techniques of this sort such as drama rooms or history workshops.

Keywords : Achievement, Student, Teaching of History, Simulation, Simulation Technique
Number of pages : 238
Supervisor : Prof. Dr. Necdet HAYTA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	12

BÖLÜM II.....	17
SİMÜLASYON	17
2.1. Simülasyon Nedir?	17
2.2. Simülasyonun Tarihçesi.....	19
2.3. Simülasyon Türleri.....	22
2.4. Simülasyonla Bağlantılı Kavramlar	23
2.4.1. Drama	23
2.4.2. Oyun	25
2.4.3. Rol Oynama	27
2.4.4. Dramatizasyon.....	30
2.4.5. Çoklu Bakış Açısı	30
2.5. Simülasyonun Amacı	31
2.6. Simülasyonun Özellikleri.....	35
2.7. Simülasyonun Yararları	40
2.7.1. Problem Çözmeyi Sağlama.....	40
2.7.2. Güçlü Bir Öğrenme Aracı ve Aktif Katılım Sağlama	44
2.7.3. Gerçekçi Deneyimler Sağlama	52
2.7.4. Karar Verme Sürecini Sağlama.....	55
2.7.5. Etkileşimi Sağlama.....	57
2.7.6. Sorgulayıcı Olmayı Sağlama	59
2.7.7. Motivasyon Sağlama	60
2.7.8. Empati Becerisini Geliştirmeyi Sağlama.....	62
2.7.9. Eleştirel Düşünme Becerisi Geliştirmeyi Sağlama	64
2.7.10. Çoklu Bakış Sağlama	65
2.7.11. Sosyal Becerilerin Gelişmesi ve Öz Farkındalığı Artırmayı Sağlama...69	
2.7.12. Yaparak-Yaşayarak Öğrenmeyi Sağlama	70

2.7.13. Anakronizmi Anlama.....	71
2.8. Simülasyonun Sınırlılıkları	72
2.9. Simülasyonda Öğretmenin Rolü	76
2.9.1. Simülasyon Öncesi Öğretmenin Rolü.....	79
2.9.2. Simülasyon Sırasında Öğretmenin Rolü	82
2.9.3. Simülasyon Sonrası Öğretmenin Rolü	83
2.10. Simülasyonda Sorgulama Süreci	84
2.11. Simülasyon Senaryosu	89
2.12. Simülasyon Tasarlarken Öğretmenin Yapması Gerekenler	91
BÖLÜM III	93
YÖNTEM.....	93
3.1. Araştırma Modeli	93
3.2. Evren ve Örneklem	95
3.3. Verilerin Toplanması.....	96
3.4. Veri Toplama Araçları	97
3.5. Verilerin Analizi	98
BÖLÜM IV	101
BULGULAR VE YORUM	101
4.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test BPDF Puanlarına Ait Bulgular	101
4.2. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test EDEÖ Puanlarına Ait Bulgular	105
4.3. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Alt Ölçek Puanlarına Ait Bulgular	109
4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Sonrasında Yaptıkları Öz Değerlendirmelere Ait Bulgular	115
4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Savaş ve Barışa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	117

BÖLÜM V	121
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
5.1. Sonuçlar	121
5.1.1. Öğrencinin Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçlar	121
5.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar	122
5.1.3. Öğrencilerin Savaş-Bariş Yönelik Öğrenci Tutumları.....	123
<i>5.1.3.1 Öğrencilerin Savaşın Sonuçlarına Yönelik Tutumları.....</i>	<i>123</i>
<i>5.1.3.2. Öğrencilerin Vatanseverlik ve Kahramanlığa Yönelik Tutumları</i>	<i>123</i>
<i>5.1.3.3. Öğrencilerin Savunmaya Yönelik Tutumları.....</i>	<i>124</i>
<i>5.1.3.4. Öğrencilerin Savaş, Barış ve Tarihe Yönelik Tutumları.....</i>	<i>124</i>
<i>5.1.3.5. Öğrencilerin Savaşların Önlenmesine Yönelik Tutumları.....</i>	<i>124</i>
5.1.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Sonrasında Yaptıkları Öz Değerlendirme Sonuçları.....	125
<i>5.1.4.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması</i>	<i>125</i>
<i>5.1.4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okullara Göre Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması</i>	<i>125</i>
5.1.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Savaş ve Bariş Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki..	126
5.2. Öneriler	127
KAYNAKLAR.....	129
EKLER.....	149
EK-1. Başarı Puanı Değerlendirme Formu	150
EK-2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	159
EK-3. “Savaş ve Barış” Kavramı ile İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği	161
EK-4. Paris Barış Konferansı İçin Öz Değerlendirme Formu.....	163

EK-5. Simülasyon Öncesi Gözlem Formu	165
EK-6. Simülasyon Sırasında Gözlem Formu	168
EK-7. Simülasyon Sonrası Gözlem Formu	173
EK-8. Simülasyon Sonrası Sınıf İçi Değerlendirme	177
EK-9. Simülasyon Dosyası.....	179
Simülasyon Nedir?	179
EK-10. Simülasyon Eylem Planı	235
EK-11. Anket İzin Formu.....	238

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Eğitsel oyunlar için temel tasarım kriterleri ve gerekçeleri</i>	26
Tablo 2. <i>Simülasyon Hazırlık, Etkileşim ve Bilgilendirme Tablosu</i>	91
Tablo 3. <i>İş Akış Şeması</i>	95
Tablo 4. <i>Okullara Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı</i>	101
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin BPDF Puanlarının Dağılımı</i>	102
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin EDEÖ Puanlarının Dağılımı</i>	106
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaşın Nedenleri Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı</i>	109
Tablo 8. <i>Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaşın Sonuçları Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı</i>	110
Tablo 9. <i>Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı</i>	111
Tablo 10. <i>Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savunma Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı</i>	112
Tablo 11. <i>Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaş, Barış ve Tarih Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı</i>	113
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaşların Önlenmesi Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı</i>	114
Tablo 13. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öz Değerlendirme Puanlarının Dağılımı</i>	116
Tablo 14. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması</i>	116

Tablo 15. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Okullara Göre Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması</i>	117
Tablo 16. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Savaş ve Barışa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (n=93)</i>	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü	38
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarından bahsedilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimle ilgili değerlendirmeler, beklentiler, hedefler farklılık göstermektedir. Bilgiye hızlı ulaşılması sonucu yoğun bir içerik ile karşı karşıya kalan birey için eğitim, artık çok yönlü bir ilerlemedir. Günümüz öğrencisi eğitimde zenginleştirilmiş bir içeriğin muhatabı olurken gerek eğitim ortamı gerek ders materyali gerekse yöntem ve teknikler açısından son derece geniş kapsamlı bir durum ile karşı karşıyadır. Akyüz (2005: 2) eğitimi; kişinin zihinsel bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların bütünü olarak ifade etmektedir. Bu tanımlamadan hareketle eğitim çok boyutludur, denilebilir. Günümüzde öğrencinin sadece zihnine hitap eden bir müfredat günün ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olabileceği tahmin edilmektedir. Çünkü bireylere ihtiyaç olarak sunulanlar hızlı bir değişime uğramaktadır. Bilgi, sürekli bir gelişim ve form değişikliği ile karşı karşıyadır. Günümüzde bilgi son derece hızlı bir artış sergilemektedir. Bugünün nesli, adeta bilgi ve veriler içinde doğmaktadır. Bu kadar yoğun bilginin nasıl şekilleneceği, neyin bireyin ihtiyacı olduğu, hangilerinin kişilerin zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal olarak öneme haiz olduğu önemli bir meseledir.

Eğitimde yeni yaklaşım ve teknikler, öğrenme ve öğretme kavramlarını da derinden etkilemiştir. Bunun sonucunda öğrenme aşamasında öğrencinin bilgiyi anlaması, anlamlandırması, yapılandırması, yeni bilgilere entegre edebilmesi, bilimsel düşünme

basamaklarını takip edebilmesi, problem çözebilmesi gibi durumlar ders programlarında amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu unsurlara bakıldığında öğrenci, artık eğitimin öznesi komundadır, denilebilir.

Bireyin neye ihtiyacının olduğunun belirlenmesi ile tarih eğitiminde bilginin ne olduğu ya da neyin bilgi olduğu Collingwood (1996) tarafından önemli bir sorun olarak tartışılmıştır. Tarihi bilginin ne olduğunu ders kitapları ve öğretmen aracılığı ile edinen öğrenci, kesinlik yanılması ile karşı karşıya kalabilir. Tarihte kesinleşmiş bilgiler bulunmakla birlikte öğrenciler; öğretmenler, ders kitapları ve müfredatta yerini bulan bilgileri kesinleşmiş saymaktadır. Böylece öğrencinin olaylara çok boyutlu olarak bakmadığı dogmatik bir akıntının içine hapsolmasına neden olabilir (Collingwood, 1996, 38). Bu durum, özellikle tarih için, günümüzde önemli bir sorun olarak durmaktadır. Yeni yöntem ve teknikler, öğretim programları bu tür sorunlara karşı cevap verebilecek bir ihtiyacı karşılamamanın iddiası içindedir. Okul ortamında eğitim tasarımlarının oluşturulması için öğretim programlarının oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle, öğretim programları ile yeni yaklaşımlar zenginleştirilmiş bir yapı içinde ortaya konulmalıdır.

Yine yukarıdaki tanıma benzer şekilde T. C. Milli Eğitim Bakanlığı *“beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme”*yi hedeflemiştir (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2012: 3).

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, bilim ve teknolojiye hızlı değişim, toplumun ihtiyaçlarının değişmesi, eğitimde yeni yaklaşımların bireylerin rollerini doğrudan etkilediğini ifade etmekte ve bunu temel yaklaşımlar olarak vurgulamaktadır (T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, 2018: 6). Hem tarih hem de tarih eğitimi, bilgilerin kronolojik olarak sıralanması ve aktarılmasından çok daha ötesidir. Tarih eğitimi, tarihi bilginin anlatılmasından daha çok anlamaya yönelik faaliyetler dizisidir. Birey, toplumun benimsediği değerler ve kimlik ile sosyal bir varlık olarak toplum içinde yerini alır. Tarih eğitiminin bireyin kimliğinin oluşturulması gibi bir amacı olmakla birlikte tarih bilincinin gelişmesini sağlama ve öğrencilerin kapasitelerini geliştirmesi hedefi de bulunmaktadır (Tekeli, 2002: 8; Yıldız, 2003: 182; Şıvgın, 2009: 48). Günümüz dünyasının bilimsel gerekliliği olarak tarihi anlama, anlamlandırma, sorgulama, çözümleme, sentez yapma, tarih bilinci

oluřturma, tarihsel kavrama, kronolojik dűřűnme, tarihsel empati, eleřtirel ve yaratıcı dűřűnme gibi birtakım becerilerin kazanılması eęitimde yeni yűntem ve teknikler ile műmkűn olabilmektedir. Yukarıda bahsi geçen yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasında birçok yűntem ve teknik etkili olabildięi bugűne kadar yapılan bilimsel arařtırmalar gűstermiřtir (Kiriř, 2009; Akbaba, 2009; Akça Berk, 2012; Bircan, 2013).

Eęitimde yeni yaklařımlar, gerek bilginin ne olduęuna gerekse bilginin kullanımına ve aktarımına karřı zenginleřtirilmiř bir yapı ortaya koymaktadır. Eęitimden genel anlamda beklenen yukarıda da ifade edildięi űzere bireyin bilgiyi aktarması deęil, bilgiyi űreten ve iřlevsel hale getirmesinin yanında problem űzmesi, eleřtirel dűřűnmesi, iletiřim ve empati gibi becerilere sahip olmasıdır (T.C. Milli Eęitim Bakanlıęı Orta ğretim Tarih Dersi ğretim Programı, 2018: 4).

Műfredatın beklentisi bűyle olmakla birlikte sınavların öęrencinin geleceęi űzerindeki řekillendirici etkisi eęitimin yukarıda beklenen boyutlarının fiili olarak hayata geçmesini engellemektedir. Her ne kadar eęitimde yeni yaklařımlar iddialı bir yenilik ortaya koysa da öęrencilerden beklenen çoktan seçmeli sınavlarda seçeneklerden birinin iřaretlenmesidir. Bu durum eęitimden çok öğretimin ana unsuru olarak gűrűlmesine neden olmaktadır. űnkű öęrencinin çoktan seçmeli sınavlarda ortaya koydukları sonuç, sadece öęrencinin deęil, öğretmenin ve okulun bařarı tanımlaması olarak ortaya konulmaktadır. Birbiriyle paralel devam eden bu neden-sonuç iliřkileri gerek öğretmenlerin gerekse öęrencilerin eęitimden uzaklařmalarına, sadece ğretim boyutuna odaklanmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin bilimsel arařtırma basamaklarını takip eden bir eęitim faaliyeti içinde bulunmaları, tarih eęitimi alanındaki yeterlilik ve becerileri kazanmaları gibi birçok nitelik aynı zamanda uluslararası bir beklenti olarak gűrűlmektedir. Nitekim tarih eęitimi ile ilgili olarak Avrupa Konseyi Parlamenterler Asamblesi de yukarıdaki ilkelere benzer řekilde Avrupa tarihine ve Avrupa tarihini öğretmeye iliřkin 1283 sayılı tavsiye kararı almıřtır (Avrupa Konseyi, 2003: 106). Bu karara gűre; *“Tarih bilinci bűtűn geerlerin eęitiminde temel unsur olmalıdır. Tarih ğretimi öğrencilerin eleřtirel dűřűnme becerilerini, bilgileri etkili ve sorumlu bir yaklařımla analiz edip yorumlamalarını, meselelerin karmařıklıęını kavramalarını ve kűltűrel çeřitlilięe deęer vermelerini saęlamalıdır.”*

Yukarıdaki prensiplere sahip bir bireyin tarih eęitiminin genel amaç ve hedeflerini űzűmsemesi son derece űnemlidir. űnkű tarih dersinin, öęrencinin geçmiř zamanı algılamasına da doęrudan etki yapan bir űzellięi olduęu için gerek bireysel gerekse

toplumsal önemi yadsınamayacak durumdadır. Öğrencinin örgün eğitim döneminde edindiği tarih bilinci aynı zamanda bireysel tarih kültürünü de şekillendirecektir.

Tarih öğretiminin öğrencide bir bilinç oluşturma iddiası olduğu muhakkaktır. Tarih eğitimi, geçmişten seçilen veriler ile geleceğin toplumunu şekillendirilmektedir (Dilek ve Alabaş, 2014: 125). Özbaran (1997: 20) ise tarihin geleceğe ilişkin yararının ne olacağını sormuş, fakat hiçbir şekilde hiçbir zaman bu sorunun tam cevabının bulunamayacağını iddia etmiştir. Bununla birlikte tarih eğitiminin amacı, öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak, öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek olarak üç ana noktada toplanabilir (Tekeli, 2011: 104-105). Tarihin ne için olduğu ya da tarihin amacının ne olduğunun eskiden beri güç bir soru olduğunu düşünen Collingwood (1996: 40), tarihin değerinin insanın ne yaptığını, böylece insanın ne olduğunu öğretmesi olduğuna vurgu yapmıştır.

Tarih eğitiminin ne olduğu, niteliği ve amaçları günümüzde belirgin olarak ortaya konulmakla birlikte öğrencilerin bilginin pasif alıcıları olmaları, öğretmenin konuyu doğrudan aktarımını yaptığı bir öğretimden uzaklaşabilmesi meselesi güncelliğini korumaktadır. Öğretmen merkezli, sunuş yoluyla öğretim öğrencinin tarih dersini bir ezber ve aynen aktarım olarak görebilmesine neden olabilmektedir. Çünkü öğrencinin derslerde anlatılan bilgilerin sınavlarda tekrar yazılması ya da çoktan seçmeli sorularda işaretlemesi zorunluluğu ile karşı karşıya bırakılması tarih derslerden beklenenin aksine, öğretmen ve ders kitabı aracılığıyla kronolojik aktarımı ve bu aktarımın tekrarlanmasının öncelenmesine neden olabilir. Bu ise tarih dersinden beklenen tarihsel bir bilinç oluşturma düzeyinden uzakta, daha önceki bilgiler ile bağlantı kurulmayan ezbere dayalı bir öğretime neden olabilir. Ayrıca tarih dersindeki kavramların ve tarihsel olayların soyut olarak işlenmesi, öğrencinin tarih dersini anlama, anlamlandırma, yorumlama yerine öğretmenin derste kullandığı ifadelerin sınavlarda aynı şekilde aktarılması sonucunun ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir. Sonuç olarak öğrencinin ezber yoluyla belleğine yönelik bu uygulama sonucunda öğrencinin derse olan ilgisinin azalmasına neden olabilir.

Kingsley ve Boone (2008) göre bireyin ve toplumun tarih bilinci ve kültürünün oluşması noktasında tarih öğretmenlerine önemli bir sorumluluk düşmektedir. Tarih öğretmenleri için göze çarpan bir zorluk, tarihi daha ilgili ve ilginç hale getirmektir (Akt. Jurica ve Head, 2009: 1). Tarihin bir ezber meselesi olduğu algısı bu dersin üstünde önemli bir baskı unsuru oluşturmaktadır (Yıldız, 2003). Bu nedenle tarih dersinde öğrencinin ezber ile karşı

karşıya kalması yerine yeni yöntem ve tekniklerle dersin işlenmesi ile bu sorunun aşılması umulabilir. Günümüz öğretmenin sınıf içindeki misyonu, sadece bilgiyi aktaran değil, bilginin inşası edilmesinde yeni yöntem ve teknikler ile öğrencilere kılavuzluk yapmasıdır. Bu durum öğretmenin sınıf içindeki görevinde geleneksel uygulamalara göre bir farklılaşma yaratmaktadır.

Dünya konjoktürü içinde düşünüldüğünde tarihin bir ezberleme faaliyeti olarak değerlendirilmesi ile ideolojinin bir aktarım aracı olarak görülmesi birlikte değerlendirilmesi gereken bir sorunsaldır. Çünkü tarih disiplininin kültürel aktarımı sağlayan bir nitelik olarak önem arz etmesi, aynı zamanda ideolojinin aktarımını sağlayan bir araç olarak görülmesine neden olabilmektedir. Bu durum ise tarih eğitiminden beklenen evrensel niteliklerin daralmasına, tarih eğitiminin evrensel bağlamından çıkmasına neden olabilir. Öğrencinin geçmişi bilmesi, geleceği sağlıklı bir öngörü ile şekillendirmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde tarih dersi ve tarih öğretmenlerinin evrensel rolü bulunmaktadır.

Bütün bu sorunlar düşünüldüğünde öğretmen geleneksel anlamla bilginin nakilcisi değil, sınıf içinde kolaylaştırıcı; bilgiyi şekillendiren değil, öğretimi düzenleyen bir formasyon içinde hareket etmesi beklenmektedir. Bunun nasıl yapılacağı konusunda yeni yaklaşımların öğretmenlere yol gösterici özellikleri artık eğitim bilimlerinde genel kabul gören bir durumdur. Bu noktada tarih dersi için neyin öğretileceğinin önemi kadar, nasıl öğretileceği de önemli bir meseledir. Öğretimdeki yeni yöntem ve teknikler tarih dersinin nakilcilikten kurtarılmasını, tarihsel düşünme becerisi, tarihsel anlama, çoklu bakış açısı, keşfetme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi pek çok becerinin gelişmesini sağlayacaktır. Günümüzün ve geleceğin eğitimden beklentileri bu yöndedir. Bu yönüyle genel olarak eğitimde, özelde ise tarih eğitiminde yeni yaklaşımlar bu beklentilere cevap verecek niteliktedir.

Eğitimde yöntem ve teknik kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Örneğin bir araştırmacının yöntem dediğine başka bir araştırmacının teknik dediğine rastlanılmaktadır (Küçükahmet, 2001: 87; Taşpınar, 2004: 81; Demirel, 2007: 153; Tok, 2017: 187). Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tarif edilmektedir. Eğitim alanında yöntem, öğrencilere yeni davranışların kazandırılması, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur (Demirel, 2012: 77, 103). Yöntem, öğrenmeyi sağlamak için bir araçtır (Taşpınar, 2004: 12). Teknik ise bir öğretim yöntemini uygulama biçimi olarak tanımlanabileceği gibi

eğitim faaliyeti sırasında gerçekleştirilen işlemlerin bütünü olarak izah edilebilmektedir. Yöntem kavramı bir tasarımı, teknik kavramını ise işlem ya da uygulama olarak açıklayabilmek mümkündür. (Demirel, 2012: 103). Teknik, daha çok özel öğretimsel davranışları izah etmek için kullanılır. Öğretmenin seçtiği öğretim yöntemlerini uygularken sergiledikleri tutumlar teknik olarak açıklanabilir (Taşpınar, 2004: 7). Taranan literatüre göre eğitimde simülasyon, genellikle teknik olarak tanımlanmasına rağmen, yöntem ifadesinin de kullanıldığı görülmektedir (Taşpınar, 2004: 87). Işık (2008: 29) simülasyonu hem yöntem hem teknik olarak ifade etmiştir. Yukarıdaki tanımlara bir bütün olarak bakıldığında eğitimde simülasyonun bir teknik olduğu söylenebilir. Çünkü simülasyon, eğitim sırasında öğretimsel davranışların gerçekleştirildiği işlemdir. Bu çalışmada sınıf içinde simülasyon kurallarına dayalı bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışmada simülasyon, teknik olarak ifade edilmiştir.

Simülasyon tekniği yeni yaklaşımları içinde barındırmaktadır. Thomas (1970: 10) simülasyonun esnek bir kavram olduğunu iddia etmiş bu nedenle de hemen hemen her disiplinin literatürüne girdiğine değinmiştir. Bu alanlardan biri de tarih disiplindir.

Jurica ve Head (2009: 2) öğrencilerin tarih dersine ilgi duymaları için simülasyonun bir fırsat olduğunu düşünmektedir. Tarih dersi içinde tüm gerçekliğin ders süresi içinde yapılandırılması mümkün olamayacağı için simülasyon, olguları sınırlandırarak bir model olarak sunulması ve öğrenci tarafından gerçekliğin yaşanması fırsatını vermektedir. Geçmişte olanın yeniden yaratılması için simülasyon önemli bir tekniktir.

Simülasyon gerçek olanın gerçekçi deneyimlerini tecrübe ettirme iddiasındadır. Gerçek hayatta olan problemler ve benzerleriyle karşılaşan katılımcı için karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik bir olanak ortaya çıkabilmektedir. Bu ise öğrencilerin gerçek hayat durumlarını daha iyi tanımlayabilmesi ve anlamlandırmasını sağlayacaktır.

DiCamillo ve Gradwell (2012: 12) de simülasyonun öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan bir yol olduğunu ifade etmişlerdir. Simülasyonun öğrencilere verimli, yaratıcı, ilgili, özgüvenli olmalarına katkı sağladığını ve etkin öğrenmeyi merkeze alarak dersin işlenmesini katkı sunduğunu iddia etmektedir.

Simülasyon, öğrenme üzerinde etkili bir tekniktir. Çünkü simülasyon öğrencilere yaşayarak, yaparak öğrenme olanağı sağlar. Öğrenciye aldığı kararların ve yaptıklarının sonuçlarını deneyimleme fırsatı sunar. Böylece katılımcıların tarihsel dönemleri aldıkları kararlar ile anlamaları sağlanır. Burada önemli bir nokta öğrencilerin kişisel deneyimleri ve

bunlardan sağladıkları yarardır. Günümüzden geçmişe bir pencere açılmasından ziyade geçmişe gidip problemler ile yüzleşilmesi sağlanmış olacak bu durumda da öğrencinin anakronik durumun sonuçlarını bizzat deneyimlemiş olacaktır.

Simülasyonun yukarıda ifade edilen yararları eğitimin günümüz ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Eğitimde yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, bugünün ve yarının ihtiyaçlarına cevap vermesi önemlidir. Bu cümleden hareketle, öğrencide bireysel farklılıklar, öğrenme kuramları, öğretim ilkeleri ve beş duyunun mümkün olduğunca eğitim faaliyetinde etkili hale getirilmesi önemlidir. Dünün bilgisiyle bugünün yorumlanması arasındaki harç tarih eğitimi olmalıdır. Tarih eğitiminde günün ihtiyaçlarına entegre olmuş ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla ilgili önemli gelişmeler kaydedilmiştir. İşte öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri de simülasyondur.

Bu çalışmada temel problem olarak simülasyon tekniğinin tarih eğitiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ne olduğunun belirlenmesi olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle simülasyon tekniğinin öğrencilerin tarih konularını öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirilecektir.

Şimşek (2012: 11) tarihi geçmişe açıklama ya da anlama gayesiyle şimdiki zamanda yeniden inşa etme süreci ve ürünü olarak açıklamıştır. Geçmişin derste nasıl açıklanacağı tarih eğitimi açısından son derece temel bir mesele olmakla birlikte tarih derslerinde ne öğretilmelidir ve nasıl öğretilmelidir konusu başlı başına önemlidir. Okulda tarih dersinin amacı sadece tarihe ilişkin bilgiler, kavramlar, tutumlar ve değerleri öğretmek değil, aynı zamanda öğrencilere, hayat boyu kullanabileceği bazı becerileri edindirmektir. Artık eğitim alanında öğrenci merkezli yaklaşım sayesinde öğrencinin pasif değil aktif, bilgiyi ezberleyen değil, üreten ve yapılandıran bir tutum sergilemesi beklenmektedir. İşte bu noktada tarih öğretmeni de öğrenciye rehberlik yapmalıdır.

Öğretmen öğrenciye rehberlik yaparken eğitimsel hedefi ne olmalıdır, sorusu akla gelmektedir. Bu noktada Nichol (1991: 6) eğitimsel hedeften bekleneni sıralamıştır:

Eğitimsel hedef ilk önce 'Bir öğrenci öğrenimi sonunda ne yapabilir?' sorusunu tanımlar. İkinci olarak bir gözlemcinin (Genellikle bir öğretmen fakat komuyla ilgili bir kişi de olabilir.) hedefe başarılı olarak ulaşıp ulaşılmadığı yargısında bulunabilecek şekilde öğrencinin ne yaptığını görmesini tanımlar. Üçüncü olarak 'Öğrenci neye ulaşabilir?' tanımlamasını yapar ve hedefe ulaşmak için öğrencinin sağlayacağı eğitimsel deneyimin ne olduğunu belirler.

Eğitimdeki yeni yaklaşımların tarih dersinde de etkisini göstermesi için gayretler olmakla birlikte hala tarih dersleri büyük ölçüde anlatıma dayanmaktadır. Ders kitapları eğitimsel ve bilimsel açıdan yeteri seviyeye henüz ulaşmamıştır. Ders kitaplarının içeriği sıkıcı ve

genellemelerle doludur. Gerek ders kitapları gerek dersin ölçme ve değerlendirmeleri öğrencilerin dersi ezberlemelerini teşvik edici niteliktedir, denilebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretim, öğrenilenlerin ezberlenmesi ve tekrar edilmesi ekseninde hareket etmektedir (Güven, 2014: 2).

Derslerde yeni yöntem ve tekniklerin yaygınlaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada temel problem olarak simülasyon tekniğinin tarih eğitiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ne olduğunun belirlenmesi olarak değerlendirilmiştir.

1.2. Amacı

Bu çalışmanın amacı, tarih eğitiminde simülasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin tarih dersi akademik başarı puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Deneysel işlem sonrasında öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, eleştirel düşünme eğilimleri ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Deneysel işlem sonrasında farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin savaş ve barışa yönelik tutum ölçeği puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deneysel işlem sonrasında öğrencilerin öğrendikleri ve öğretim sürecinde yaptıklarıyla ilgili öz değerlendirmeleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yeni öğretim yöntem ve tekniklerin gelişmeye devam etmesine rağmen günümüzde geleneksel eğitim varlığını güçlü bir şekilde devam ettirmektedir. Öğrencilerin geleceklerinin sınavla net olarak şekillendiği bir durumun varlığını devam ettirmesi bu durumda etkili olmaktadır. Çoktan seçmeli soruların öğrencinin akademik başarısını şekillendirmesi, geleneksel eğitimin eğitim süreci içindeki tesirini artırmaktadır. Öğrencinin hafıza kapasitesi bir nevi başarı oranı olarak görülebilmektedir. Bu ise tarih

dersinin genel ve özel amaçları ile uyuşmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ders programlarındaki kazanımları ders süresi içinde yetiştirebilme kaygısı da anlatım gibi geleneksel yöntemlerin sınıf ortamında daha önde olmasına neden olabilmektedir. Bu durum öğrencinin hayal eden, tasarlayan, yapan, aktif öğrenme süreçlerinin içinde olan bir eğitim ortamının önünde engel olmaktadır. Bunlara paralel olarak tarih alanındaki bilgilerin ezberlenmesini önceleyen durum disiplinler arası yaklaşımın yeteri kadar ortaya çıkabilmesine de mani olabilmektedir.

Tarih dersinin geleneksel öğrenme yöntemlerine uygun olduğunun düşünülmesi dersin ezber ile eşleşmesine neden olabilmektedir. Bu ise öğrencinin tarih dersi ile ilgili bilgilerin sınav öncesi ezberleme yoluna gitmesine neden olabilmektedir. Geleneksel yöntemlerin, derslerin süresi, kazanımların çokluğu, öğrencilerin sınav dönemine kadar hazır hale getirilmesi gibi nedenlerle geleneksel yöntemlerin çok fazla kullanılması çoklu bakış açısı, empati ve problem çözme, tarihsel düşünme becerileri gibi pek çok noktada öğrencinin istenilen düzeye gelememesine neden olabilmektedir.

Dünyada pek çok örneği görüldüğü gibi Türkiye’de de öğrencinin aktif katılımını isteyen öğrenci merkezli yaklaşım yaygınlaşmaktadır. Tarih eğitiminden artık beklenen, öğrenciye bilginin aktarımının sağlandığı, bununla birlikte öğrencinin bilgi deposu olması değil bilginin yapılandırılmasıdır. Eğitim ve öğretim programları da bu anlayışı hedeflemekte ve desteklemektedir. Öğrenciyi harekete geçiren öğretim yöntemlerinin, öğrencileri bilgi edinmelerinden daha çok bilgi edinmeye yönelik eylemler yapmaya teşvik etmektedir. Dolayısıyla öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin ezbere öğrenme seviyelerinin ötesinde öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Struyven, Dochy, Janssens, Gielen, 2006: 279-280).

Öğrencinin aktif öğrenme süreci içinde yer alması, bilgiyi daha çok aklında tutmasıyla sonuçlanır. Ayrıca problem çözme becerilerini teşvik eder ve öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Kısacası aktif öğrenme, bilgiyi inşa eden, öğrencinin bilgisini artırdığı (cumulative), öğrencinin kendisinin öğrenme sürecini yönettiği (self-regulated), işbirliğine dayalı, öğrenci merkezli bir süreçtir, denilebilir (Jones ve Bursens: 2015: 255). Simülasyon tekniği öğrencilerin dersi aktif olarak öğrenmelerini sağlar.

Simülasyon tekniği eğitim ve öğretim programının hedeflediği öğrenci merkezli yaklaşımı içinde barındırmaktadır. Yani öğrencinin inisiyatif alabilmesi, yaratıcılık yönünü geliştirebilmesi, farklılıkları fark edebilmesi, neden-sonuç ilişkisini kurabilmesi ile beceriler yönünden de eleştirel düşünme, kronolojik düşünebilme, tarihsel düşünebilme,

değişim ve sürekliliği fark edebilme becerisi, empati ve karar verebilme becerisi gibi birçok noktada da öğrencilere hitap edebilecek bir özellik taşır.

Tarih öğretiminde öğrencilerin kavrama, anlama, karar verme, kronolojik düşünme, yorumlama, analiz, sentez ve empati gibi becerilerini geliştirme için yeni yöntemlerden faydalanmak önemlidir. Tarih derslerini zevkli hale gelmesinde tarih öğretmenlerinin önemi büyüktür.

Tarih dersi öğrencilere genel olarak sıkıcı gelmektedir. Öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve yukarıda bahsedilen becerilerini geliştirmek için öğrencilerin derslerde aktif hale getirilmeleri önemlidir. Bu noktada öğrencilere bilgiyi davranışa dönüştürebilme becerisinin kazandırılması önemlidir. Bu hedeflere ulaşabilmek için, tarihin sadece bilgi olmadığını ve tarihsel bakış açısının kazandırılması gerekliliğini ortaya koyabilmek gerekir. Bu nedenlerle öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, öğrenciyi simülasyon gibi aktif hale getiren teknikler kullanmalıdır.

Genelde simülasyon tekniği öğrencilere çeşitli fırsatlar sunar. Bunlar; ortak bir amaç için diğer öğrencilerle işbirliği yaparak çalışmak ve aktif bir katılım içine girmek, farklı fikirlere ve görüşlere hoşgörüyle yaklaşma gibi bir deneyim yaşamak, iletişim becerilerini kullanmak ve daha da geliştirmek, sorgulama ve sorun çözme becerilerini daha da geliştirmek, tarihin kaynaklarını algılayabilmek, tarihsel olayları ve koşulları yeniden yaratmaktır (Stradling, 2003b: 110). Öğretmen açısından simülasyonun faydaları ise öğrencinin sadece bilgi üzerinden değil belge üzerinden de öğrenmelerini sağlamak, birinci ve ikinci elden kaynak kullanımını öğrenmelerini sağlamak, öğrencilerin tarihçi gibi simülasyonu yapılan dönemin tarihini yazmalarını desteklemek, öğrenci merkezli bir eğitimi uygulamak, iletişim, empati ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, öğrencilerin tarihsel bakış açısı kazanmalarını ve olaylara çok boyutlu bakış açısı ile eğilmelerini sağlamaktır.

Avrupa ve Amerika gibi eğitim bilimleri alanında ilerleme kaydedilmiş yerlerde simülasyon, ülkemizden daha önce kullanılmaya başlamış ve bu alanda deneysel çalışmalar süreci devam etmektedir. Türkiye’de simülasyon çalışmaları açısından daha yeni denilebilecek bir zaman dilimi içindedir. Bu nedenle bu çalışma gelecekte tarih eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmaların temelini oluşturma çabası içindedir.

Literatür incelendiğinde dünyada tarih eğitimi alanında çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Alder, D. D., De Verl, C. B., ve Sherman Lindhardt, K. C., 1974; Keller, 1975; Birt ve Nichol, 1976; Nichol, 1983; Lush ve Tamura, 1999; Polman, 2002; Myers,

2007; Sands ve Shelton, 2010; DiCamillo ve Gradwell, 2012, Clyde, Hopkins ve Wilkinson, 2012; McCall, 2012a; Adkins, 2015; Andrew ve Meligrana, 2012; Squire, 2004).

Türkiye’de tarih eğitimi alanında Bal (2005)’ın yüksek lisans çalışması bulunmaktadır. Tarih eğitimi alanı dışında birkaç çalışma tespit edilmiştir. Tarih eğitiminde sınıf içi simülasyonun öğrencilerin başarılarına etkisini tespit etmeye yönelik bir çalışma olmadığı için bu çalışmada sınıf içi simülasyonun öğrencilerin akademik başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılarak literatüre katkı sağlaması ayrıca eğitim programları oluşturulurken somut veriler ortaya koyması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Çalışma süresince uygulanan ölçekler öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler kontrol altına alınamayan dış etkenlerden eşit düzeyde etkilenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma Denizli il merkezinden belirlenen liselerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrencilere uygulanan simülasyon uygulaması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Simülasyon: Gerçek bir dünya süreci veya sisteminin işletilmesinin zaman üzerinden taklit edilmesidir (Varol, 1999).

Sınıf İçi Simülasyon: Eğitimcinin belirlediği ana hatlara göre gerçekliğin kopyalandığı bir ortam içinde, öğrencilerin belirli bir disipline özgü görevleri yürütmek için verilen rolleri icra ettiği ve kararlar aldığı sıralı sınıf içi olaylardır (Hertel ve Millis, 2002: 15).

Oyun: Birlikte veya birbirine rakip olan karar alıcıların hedeflerine, bir dizi kural dahilinde ulaştıkları faaliyettir (Gibbs, 1978: 60). Oyun, oyuncuların tanımlanmış kurallar dahilinde kazanma çabalarını gerçekleştirdikleri bir durumdur (Russell ve Shepherd, 2010: 994).

Rol Oynama: Kişinin kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılıp başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan, bir anlamda problemin hareketlerle gösterilip tartışılmasını sağlayan bir öğrenme tekniğidir (Demirel, 2003: 81; Açıkgoz, 2005: 366).

Tarihsel Canlandırma: Tarihin malzemesinin insanlığın geçmişteki aktivitelerini içermesinden dolayı, bu bilgi alanındaki çalışmada öğrenciye düşen sadece bir yazı veya portre ile tasvir edilen insanların yerine kendini koyabilmektir (Nichol, 1991: 8). Tarihsel bir döneme ait sosyal, kültürel, siyasal veya askeri bir olayı o döneme ait tarihi mekânları kullanarak ve o dönemde yer alan kişilerin yerine geçerek anı yeniden yaşamaktır (Akça Berk, 2014: 13).

Eleştirel Düşünme: Bir kararın oluşturulması için bir konunun objektif analizi ve değerlendirilmesi sürecidir.

Çoklu Bakış: Farklı perspektifler arasında ilişki kurma becerisine bağlı olan çoklu bakış tarih ve tarih öğretimi bağlamında bütün bakış açılarını hesaba katarak tarihsel olaylara daha kapsamlı, derin ve geniş bir anlayışa varmak, tarihsel olaylar açısından daha net görüntü ve çıkarımlar elde edebilmektir (Stradling, 2003b: 123).

Problem Çözme: Problemlili bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturmayı ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971; Akt. Kalaycı, 2001: 9).

Tarihsel Empati: Olay ve hareketler arasındaki bağlantıları görebilme ve şartlı olarak kendine mal edilme anlamına gelir (Lee ve Ashby, 2001; Akt. Karabağ, 2014: 138).

1.7. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Simülasyonun tarih dersinde kullanımı ile ilgili literatür çalışmaları tespit edilmiştir.

Keller (1975) yapmış olduğu çalışmasında rol oynama ve simülasyonun ilkökul düzeyinden üniversiteye kadar tarih dersi öğretimi için kullanılabilecek etkili teknikler olduğunu belirtmiştir.

Birt ve Nichol (1976) sınıf ortamında özellikle tarih derslerinde kullanılabilecek simülasyon oluşturacaklar için önemli bir rehber eser ortaya koymuşlardır. Özellikle tarih öğretmenlerine simülasyonun tanıtılmasını hedeflemişler ve bunun için altı farklı simülasyon örneği vermişlerdir. Bu çalışmada simülasyonların nasıl oluşturulacağı, sınıf içinde simülasyonların kullanırken ortaya çıkabilecek problemlere değinilmiştir.

Nichol (1983) eserinde tarih eğitiminde simülasyonun hayal gücü, değerlendirme, sentez ve sözlü iletişim gibi eğitim ile ilgili faydaları; tarihte var olan etkenlerin anlaşılması açısından tarih bilgisi gelişimine katkıları; öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışması ve motivasyon gibi birçok noktada yararı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında çalışmasında simülasyon örnekleri de sergilemiştir.

Bredemeier ve Greenblat (1981)'ın çalışmasına göre simülasyonun herkes için aynı deneyim olmadığı, deneyimden öğrenenlerin kişinin doğasından, uygulama fırsatlarına kadar pek çok unsurun etkili olabileceğine değinmişlerdir.

Fischer (1993, 1997) ve Bailey (1993) çalışmalarında sınıf ortamında uygulanacak simülasyon örnekleri vermişlerdir.

Lantis (1998) çalışmasında simülasyonun problem çözmede eğitim hedefini karşıladığına vurgu yapmıştır.

Lush ve Tamura (1999) simülasyon ile tarih öğretimini amaçlayan çalışmasında öğrencilerin tarihi dönemi yaşayabildiklerini, empati kurabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca konunun simülasyon tekniği aracılığıyla derinlemesine öğrenildiğini de belirtmişlerdir.

Polman (2002) tarih öğretimi için tarihi simülasyonun oluşturulmasını konu ettiği bir çalışma ortaya koymuştur. “Yeraltı Demiryolu” adlı bir simülasyon senaryosu üzerinden tarih eğitimi ile tarihsel düşünme ve anakronizm gibi konulara da değinmiştir.

Turner-Bisset (2005) çalışmasında simülasyon tekniğinin öğrencilerin öğrenmelerini artırdığını savunmuş ve tarihi bir simülasyon örneği ortaya koymuştur.

Shellman ve Turan (2006) simülasyon sürecinin soyut teori ve kavramlarla ilgili bilgilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca simülasyonun öğrencilerin siyaset bilimine olan ilgisini artırdığını da vurgulamışlardır. Yaptıkları çalışmalarda simülasyonun hem temel bilgileri hem de eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Galatas (2006) Avrupa Birliği Konseyi ile ilgili uyguladığı simülasyonun öğrencilerin öğrenmelerine güçlü ve olumlu bir etkisi olduğu değerlendirmesini yapmıştır.

Moorhouse (2008) araştırmasında simülasyonun olayların meydana geldiği ortamı öğrencilerin anlamalarına yardımcı olduğunu ve tarihsel simülasyonun nasıl yapılabileceğini gösteren örnekler sunmuştur.

Di Giacomo (2009) sınıf ortamında uygulanan simülasyon örnekleri vermiştir.

Sands ve Shelton (2010) simülasyon tekniğinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını ortaya koyan bir simülasyon çalışması yapmışlardır.

Clyde ve diğerleri (2012) sınıf içi simülasyonun tarih öğretmek için etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

DiCamillo ve Gradwell (2012) çalışmalarında tarih alanı ile ilgili simülasyonun çok sınırlı olduğunu ifade etmekle birlikte simülasyonun tarihsel kavramların eğitiminde yardımcı olduğunu ve tarihi dersini ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

Andrew ve Meligrana (2012) öğrencilerin müzakere becerilerinin geliştirilmesinde simülasyon tekniğinin etkili olduğunu savunmuştur. Ayrıca simülasyon tekniğinin öğrencinin bilgi, algı ve görüşlerini değiştirebildiğini ifade etmişlerdir.

McCall (2012b) tarih eğitiminde simülasyonun güçlü bir öğrenme tekniği olduğunu bu nedenle simülasyon tekniğinin kullanılmasının çok yararı olduğuna değinmiştir. Ayrıca geçmiş dönem için karar vermeyi keşfetmede üstün ve dinamik bir teknik olduğunu çalışmasında ifade etmiştir. Tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel problemleri tanımlanmasında ve bu problemlerin çözümünde simülasyon tekniğinin yararlı olduğu belirtilmiştir.

Adkins (2015) liselerde sosyal bilimler sınıflarında simülasyon uygulaması ile ilgili kaleme aldığı çalışmasında simülasyon tekniğinin öğrencilerin ilgisini çeken bir teknik olduğunu belirtmiştir. Simülasyon tekniğinin tarih analizi ve eleştirel düşünmede öğrenciye katkı sunduğunu ve bunların öğrencilerin tarihsel olayları daha iyi anlamasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Araştırmasında simülasyon sonrasında öğrencilerde konuyu anlama ve kendilerine güvenmede bir artış olduğunu savunmuştur.

Jones ve Bursens (2015) çalışmalarında simülasyonun aktif öğrenme için iyi örnek olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını savunmuşlardır. Bunun yanında simülasyona katılımın öğrencilerin öz değerlendirme konusunda yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Tarih eğitimi alanı dışında ülkemizde simülasyon tekniğinin eğitim alanında kullanılması ile ilgili çalışmalar da mevcuttur. Bunlar;

Altunbay (1984), Muratoğlu (2014) enerji alanı, Türksöy (1995) turizm işletmeciliği, Konuk (2010), Gürler (2010), Gerşil (2004), Sütçü (2005) işletme, Erkan (1995), Hacısalihoğlu (2004), Karaca (2007) ormancılık ve orman mühendisliği, İmrak (1996),

Bolat (2006), İnger (2013) makine mühendisliği, Dinçer (1996) balıkçılık teknolojisi mühendisliği, Gündoğmuş (1997) ziraat, Başar (2003) çevre mühendisliği, , Özdemir (2005) tekstil mühendisliği, İzgi (2006), Karaköse (2014) elektrik ve elektrik mühendisliği, Akad (2006) ulaştırma, Yaman (2006), Sak (2008), Macit (2010) endüstri mühendisliği, Can (2007) denizcilik, Şişman (2007) bankacılık, Çobaner (2009) inşaat mühendisliği, Gülçiçek (2009) fizik eğitimi, Teke (2010) ve Demirer (2015) fen bilimleri eğitimi, Atık (2010) coğrafya eğitimi, Kılıcı (2017) spor/futbol eğitimi, Çelen (2010) ekonometri, Bahçe (2013) ve Karabina (2016) maliye, Sevim (2014), Aydoğdu (2017) eğitim alanı, Yüksel (2014) işletme eğitimi, Gülpınar (2018) eczacılık eğitimi, Ünsal (2018) veterinerlik hekimliği eğitimi, Yılmaz (2014) tıp eğitimi, Çopur (2014) Metalurji mühendisliği, Gülten (2014) ve Solmaz (2015) mimarlık, Çetek (2015) sivil havacılık, Doğan (2015), Taçgın (2017), Aslan (2018), Gültekin (2018), Günay Molu (2018) hemşirelik eğitimi, Avşar (2016), Karaca (2017) bilgisayar mühendisliği, Düzgün (2019) tıbbi biyoloji, Evren (2019) biyoteknoloji gibi birçok alan ve branşta simülasyon konulu çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizde simülasyon tekniğinin tarih eğitiminde öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştıran çalışmaya rastlanılmaması açısından bu çalışma akademik ve okullardaki örgün eğitime bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM II

SİMÜLASYON

Bu bölümde, simülasyon çeşitli başlıklar altında açıklanmıştır.

2.1. Simülasyon Nedir?

Simülasyon, bir öğretim aracı olarak havacılıktan askeri alana, sağlık hizmetlerinde klinik becerilerin geliştirilmesinden okullardaki eğitime kadar pek çok alanda kullanılmaktadır. Simülasyonun kullanıldığı alanlardan biri de eğitimidir. Simülasyon eğitim alanında çok eski sayılamayacak bir zaman dilimi içinde tarihlendirilmesine rağmen bu kavram ile ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır.

Simülasyon, Türkçede benzeşim/benzetişim kelimesi ile karşılık bulmasına rağmen yine de bu kelimelerden ziyade "simülasyon" kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun online sözlüğünde Fransızca bir kelime olarak gösterilen simülasyon kavramı yine online sözlüğün "Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu"nda "*benzetim, öğrence, taklit etme, benzerini yapma, öğrenmek amacıyla benzerini yapma*" olarak tanımlanmıştır (<https://sozluk.gov.tr/>). Görüldüğü gibi Türkçe karşılığı olarak simülasyon, doğrudan eğitim-öğretim ile ilintilendirilmiştir.

Oxford sözlüğü, simülasyonu "*bir durum veya işlemin taklidi; taklit etme eylemi, kandırma; özellikle çalışma amacıyla bir şeyin bir bilgisayar modelinin yapımı*"¹ olarak tanımlarken (<https://en.oxforddictionaries.com/definition/simulation>), Cambridge sözlüğü ise simülasyonu, öğretim için kullanılabilecek bir dizi problem modeli veya bir model oluşturma süreci olarak tanımlamıştır (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/simulation>). Dictionary of British Education (2005: 97) adlı eğitim sözlüğü simülasyonun

¹ Simülasyon literatürüne göre model, bileşenleri açıkça tanımlandığı gerçekte olana benzer bir olguya yönelik davranış sergileyen gerçek sistemin soyut ve somut bir gösterimi olarak tanımlanmaktadır (Sauvé, Renaud ve Kaufman, 2010: 8).

açık uçlu olduğuna vurgu yapmıştır. Gredler (2004: 571) de benzer şekilde simülasyonu açık uçlu gelişen durum olmasını temel bir özellik olarak ifade etmiştir.

Kazan ve Ergülen (2006: 181) simülasyonu *"gerçeğin sözel, şekilsel veya sembolik olarak temsil edilmesi"* olarak tanımlayarak gerçekliğin temsiline vurgu yapmışlardır. Gilbert ve Troitzsch (2005: 2) de *"simülasyonun bir modelleme türü"* olduğunu belirtmişlerdir. Perkins vd. (2006: 18) simülasyonu öğrencilerin keşif yoluyla öğrendikleri, hareketli, etkileşim içinde olunan, oyun benzeri ortamlar olarak tanımlamışlardır.

Barton (1970: 3-5) *"simüle etmeyi bir şeyin görünüşünü vermek, bir şeyi temsil etmek, gerçeklik olmaksızın bir şeyin özüne ulaşmak"* olarak açıklamıştır (Akt. Dorn,1989: 3).

Angelini (2016: 1) simülasyonu gerçek dünyadaki bir sürecin yapay temsidir, demiştir.

Küçükahmet (2001: 103) simülasyonun farklı alanlardaki kullanımının ortak yanının *"öğrencinin gerçek durumun bir benzeri üzerinde eğitime çalışılması"* olarak ifade etmiştir.

Simülasyon *"eğitim hedeflerine ulaşmak için deneysel öğrenme yoluyla gerçek dünyadaki bir sürecin yapay temsili"*dir (Flanagan ve Nestel, 2004, Al-Elq, 2010; Akt. Angelini, 2016: 1). Yukarıda ifade edildiği gibi simülasyon ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Farklı tanım yapılmasının temel nedeni simülasyonun birbirinden farklı türlerinin olmasıdır. Bu çalışma için uygun tanım ise *"sınıf içinde öğrencilerin, bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Gerçeğe uygun bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır."* (Sünbül, 2011: 331).

Simülasyon ile ilgili tanımlara bakıldığında gerçeğin benzerinin yapılması, gerçekliğin temsil edilmesi, model oluşturulması ve taklit edilmesi ifadeleri öne çıkmaktadır. Tarih eğitiminin bugüne kadarki süreci düşünüldüğünde deneysel eğitimin uygulanmadığı bir derstir. Simülasyon, tarih derslerinin sınıf içinde öğrencilerin tarihsel süreçlerin öğrencinin gözünden yeniden yaratılma ve deneyimleme aşamalarının hayata geçirilebilme fırsatı sağlaması bakımından önemlidir. Bu nedenle simülasyon, tarih dersinin ders kitabı ve derste öğretmenin sunduğu bilgilerin dışına çıkabilme olanağı sağlaması dolayısıyla geçmişe dair ezber kalıpları derste ve sınavlarda tekrar etme yerine öğrencinin kendi deneyimleri sonucunda tarihsel olayı anlama, anlamlandırma, problem çözme, analiz etme gibi pek çok sürecin bizzat ders içinde hayata geçirilebilmesine fırsat vermeyi sağlaması açısından önemlidir.

2.2. Simülasyonun Tarihçesi

Simülasyonun ilk örnekleri askerlik alanında görülmüştür. Myers (2007: 4-5) simülasyonun eğitim amaçlı kullanımını 17. yüzyıldaki savaş oyunlarına dayandırmakla birlikte simülasyonun 5000 yıl öncesine kadar uzandığını belirtmiştir. WEICH olarak bilinen ilk simülasyon, Çin savaş oyunlarından gelmektedir. Bu oyunlar aynı zamanda ordu ve donanma stratejileri geliştirmek için kullanılmıştır. 1800'lerden beri, simülasyonun yardımıyla askeri planlar yapılmıştır. Simülasyon tarihinde ikinci önemli kilometre taşı 1929'da Edward Link tarafından geliştirilen ilk uçuş simülatörüdür. Ayrıca simülasyon 1949'dan itibaren askeri ve ticari havacılık eğitiminde ve değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmıştır (Patrick, 1992; Akt. Özkalp ve Saygılı, 2015: 3150). 1950'lerin sonunda simülasyon eğitim alanına girmekle birlikte 1970'lerin başlarına kadar eğitimin etkin bir parçası değildi. Simülasyon uluslararası ilişkiler eğitimi için de 1950'lerin sonlarında kullanılmaya başlandı. Özellikle Harold Guetzkow'un uluslararası simülasyon çalışmaları öğretim ve araştırma araçları olarak simülasyona karşı geniş bir ilgi uyandırmıştır (Lantis, 1998: 41).

Aşağıda görüleceği üzere simülasyonun yaygın kullanılmaya başlanması 1960'lı yıllardır. Bunda bilgisayar teknolojilerinin gelişmeye başlaması etkili olmuştur, denilebilir. Bu tarihlerden itibaren bilgisayar teknolojileri, simülasyon ve oyunların eğitim amaçlı kullanılmasının önünü açmıştır. Cruickshank ve Telfer (1980: 75) 1970'li yılların sonuna doğru ise ciddi bir artışı ifade etmesinin yanısıra simülasyonun gelişme aşamasında olduğuna vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Smith (1987: 395) de simülasyonun eğitim içi kullanımdaki gelişimini aynı tarihlerle ilişkilendirmektedir. Eğitsel amaçlı kullanılan simülasyonun tarihsel sürecine bakıldığında politik oyunlar olarak önemli bir yol kat etmiştir, böylece önemli bir tecrübe olarak simülasyon kendini göstermeye başlamıştır. 1962'de simülasyon yeni bir aşamaya geçmiş ve bir dizi yeni simülasyon oyunları geliştirilmiştir. Bu oyunlar, simülasyonlar ile sınıf ortamlarında daha nesnel ve niceliksel hale getirme girişimlerinde bulunmuştur (Cherryholmes, 1966: 4). Guetzkow (1959, 1962); Cohen (1962); Borko (1962); Cogswell (1962); Fraser (1962); Geisler (1962); Greenlaw (1962); Gullahorn & Gullahorn (1962); Hermann & Hermann (1967); Pask (1962); Uhr, Vossler ve Uleman (1962); Wickelgren (1962); Waldorf ve Coleman (1962)'ın yaptığı çalışmalar bu dönemde simülasyon ile ilgili önemli bir ivmeye işaret etmektedir.

Vansickle (1986: 245) simülasyonun, 1960'ların ortalarında sosyal bilgiler eğitiminde önemli bir öğretim yeniliği olarak ortaya çıktığını, 1975 yılında simülasyon ile ilgili çalışmaların zirveye çıktığını ifade etmiştir. Örneğin; Hovland (1960)'ın davranış bilimleri alanında psikolojik süreçleri açıklamaya çalışan bir çalışması bulunmaktadır. Alley ve Gladhart (1975) sekizinci sınıf öğrencileri ile yerel seçimleri konu ettikleri bir çalışma yapmışlardır. Bunların dışında Hegarty (1975) simülasyonun öğrencilerin sosyal sorumluluk tutumlarına etkisi ile ilgili bir simülasyon çalışması olmuştur. Brenenstuh (1975) simülasyonu kullananlar ile kullanmayanlar arasında performans farklılığının olup olmadığını test eden bir çalışma yapmıştır. Targ (1975) ilkökul düzeyinde bir simülasyon uygulaması yapmıştır.

Simülasyonun öğretmen eğitiminde en çok kullanılan yenilik olduğu 1968 yılı olarak raporlaştırılmıştır (Cruickshank ve Clinger ve Peters, 1979; Akt. Cruickshank ve Telfer, 1980: 77). Yukarıda ifade edilen çalışmalara bakıldığında 1960'lı yıllardan günümüze kadar simülasyonun eğitim alanına katkısı katlanarak devam etmektedir.

1960'ların sonları ve 1970'lerin başlarında açık bir şekilde simülasyon ilgi çekici bir eğitim tekniği olarak ortaya çıkmıştır (Ruben ve Lederman, 1982: 233). 1960-1970 yılları arasında özellikle öğretmen adayları için bazı medya tabanlı (işitsel-görsel) simülasyonun tasarlanıp uygulandığı görülmektedir. Bilgisayar teknolojilerinin 1980'lerden itibaren ivme kazanması ile doğal olarak simülasyon da bundan payını almış ve bilgisayar tabanlı simülasyon içerik olarak daha da yaygınlaşmış ve özelleşmeye başlamıştır (Myers, 2007: 4-5).

Yukarıda da belirtildiği gibi 1970'lerde ve 1980'lerin başında simülasyon, oyun ve diğer deneyime dayalı öğrenme biçimlerinin benimsenmesinde oldukça dikkate değer bir ivme kazanmıştır (Ruben, 1999: 501). 1980'lere gelindiğinde bilgisayar tabanlı simülasyon daha hakim bir noktaya erişmiştir (Myers, 2007: 5).

Gilbert ve Troitzsch (2005: 1) ise yukarıdaki bilgileri destekler şekilde bilgisayar simülasyonunun sosyal bilimlerde kullanılmasının 1960'larda başlamasına rağmen yaygın olarak kullanılmasını 1990'lı yıllara dayandırmışlardır.

Druckman ve Ebner (2008: 4) simülasyon öğrenme sonuçlarının belki de ilk değerlendirilmesinin Cherryholmes (1966) tarafından yapıldığını ifade etmektedir.

Clarke (1970: 203) sosyal bilimler alanında eğitimsel simülasyonun yaygın olarak kullanılan bir öğretim aracı olduğunu savunmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf içi simülasyonların etkili bir şekilde ortaya çıkması 1960'lara dayanmaktadır. Karşılaşılan ilk örnek Kersh (1961)'in yaptığı çalışmadır. Kersh (1963) öğretmen eğitiminde sınıf içi simülasyon çalışması yapmıştır. Ayrıca Kersh (1965)'in sınıf içi simülasyon adıyla başka bir çalışması da mevcuttur. Boocock (1963) lise öğrencileriyle seçim kampanyalarının sonuçları üzerine bir simülasyon uygulaması yapmıştır. Cherryholmes (1963) lise öğreniminde uluslararası ilişkileri konu edindiği yüksek lisans çalışması yapmıştır. Boocock (1966)'un çalışması Amerika toplumundaki okul, evlilik gibi bazı özelliklerin simüle edilmesi ile ilgili deneysel bir çalışmadır. Wittrock (1964) sınıf simülasyonlarının ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitiminde etkili olabileceğini savunmuştur. Cruickshank (1966)'ın simülasyonu öğretmenler için yeni bir yön olarak değerlendirdiği bir çalışması vardır. Sprague ve Shirts (1966) çalışmasında simülasyonun “Sosyal Bilgiler” dersinde 12-18 yaş arasında uyguladığı öğrenciler için yararlı olduğunu savunmuştur. Boocock (1966) simüle edilmiş ortamın öğrenmeye etkileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Cawelti (1967) simülasyonun daha gerçekçi bir öğrenme ortamı yarattığını belirttiği çalışması bulunmaktadır. Aldrich (1967) gençlik kulübü simülasyonu tasarlamıştır. Christine ve Christine (1967)'in bir öğretim aracı olarak simülasyon adlı çalışması bulunmaktadır. Boardman (1968)'in simülasyon ile uluslararası ilişkilerin öğretilmesini konu alan bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerde konular hakkında daha fazla farkındalık geliştirilebilmesine olanak sağlamasını, eleştirel düşünmeyi teşvik etmesini ayrıca bu tür simülasyonların oldukça motive edici olmasını simülasyonun avantajları arasında saymıştır. Boocock ve Schild (1968) simülasyonun öğrenmeye etkisi üzerine çalışmada bulunmuşlardır. Bu çalışma içinde Amerika tarihi gibi çeşitli konular bulunmaktadır. Cruickshank ve Broadbent (1969) simülasyon eğitiminin öğrenim üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Taylor ve Walford (1972) altı adet sınıf içi simülasyon uygulaması yapmışlardır. Chartier (1973) sınıf içi simülasyonlarda son zamanlarda bir ilginin olduğunu ifade ettiği makalesinde öğrenme aracı olarak simülasyonun genel etkilerine, diğer öğrenme teknikleri ile birleştirilmesinin etkilerine ve bazı önerilere yer vermiştir. Zeleny (1974) simülasyonun eğitim açısından sonuçlarının kesin olarak belirlenemediğini ifade etmekle birlikte liselerde sosyal bilimlerde kullanılabileceğini ve eleştirel düşünmenin simülasyon ile öğretilebileceğini ifade ettiği bir çalışması bulunmaktadır. Cruickshank ve Telfer (1980)'in sınıf içi simülasyon ve oyunları değerlendirdiği bir çalışması bulunmaktadır. Bredemeier ve Greenblat (1981) simülasyonun etkilerini değerlendirdiği çalışması bulunmaktadır. Ruben ve Lederman (1982)'in eğitimsel simülasyonların geçerlilik, güvenilirlik ve yararlarını

değerlendirdiği bir çalışması bulunmaktadır. Nichol (1983)'un sınıf içi simülasyon uygulamaları ile ilgili pratik örnekler sergilediği bir çalışması vardır. Dorn (1989)'un pedagojik bir öğretim aracı olarak simülasyonu inceleyen bir çalışması vardır. Smith ve Boyer (1996) sınıf içi simülasyonları tasarlama üzerine bir çalışma kaleme almışlardır. Lantis (1998)'in sınıf içi simülasyon uygulamaları sayesinde uluslararası ilişkileri müzakere ile öğretmeyi amaçlayan bir çalışması bulunmaktadır. Lush ve Tamura (1999)'nın simülasyon yoluyla tarih öğretimini hedeflediği bir çalışması bulunmaktadır. Susskind ve Corburn (1999)'un simülasyonun müzakere eğitiminde etkili bir şekilde öğretilebileceğini savunduğu çalışması vardır. Dingley ve McDaniel (2002)'in çalışmaları sınıf içi simülasyonların enerji piyasası gibi alanlara kadar geniş bir alanda kullanılmaya devam ettiğini göstermektedir. Bailey (2008)'in çalışmasında Amerika iç savaşlarını konu edindiği sınıf içi simülasyon senaryoları bulunmaktadır. Atik (2010) simülasyon tekniğinin coğrafya öğretiminde öğrenci başarısına etkisini yüksek lisans tezi olarak çalışmıştır. Corbeil ve Laveault (2011)'un simülasyonun tarih öğretimine katkısını inceledikleri bir çalışmaları vardır. DiCamillo ve Gradwell (2012)'in tarih öğretimi üzerine bir simülasyon çalışması vardır. Pellegrino ve Lee ve d'Erizans (2012)'in tarihsel düşünmeyi geliştirmeye yönelik sınıf içi simülasyon çalışması bulunmaktadır. Adkins (2015)'in liselerde sosyal bilimlerde sınıf içi simülasyonun öğrenci başarısını artırdığını savunduğu bir çalışması vardır.

2.3. Simülasyon Türleri

Gredler (2004: 573-574) simülasyonun deneyimsel ve sembolik olmak üzere iki türü olduğunu ifade etmiştir. Deneyimsel simülasyon dinamik bir vaka çalışmasıdır. Gerçek hayatta kullanılmasının riskli ve maliyetli olduğu durumlarda kullanılır. Öğrenci eğitim sırasında gerçek dünyanın yapay ortamlar ile yeniden oluşturulduğu senaryolarla etkileşime girer. Bu sayede öğrenci kendisinin duygularını, kaygılarını ve sorularını deneyimler. Öğrenci, simülasyon sırasında karşılaştığı problemlerin etkilerini, problemlere karşı oluşturduğu eylemlerinin sonuçlarını simülasyon içerisinde deneyimler. Sembolik simülasyon ise bir başka evrenin, sistemin ya da bir dizi işlemin, olayın, bir bilgisayarın işleyişinin veya davranışının dinamik bir temsildir (Gredler, 2004: 573-574).

Gilbert ve Troitzsch (2005: 5) simülasyonun deneysel özelliğini açıklarken deneydeki gibi defalarca tekrarlanabileceğini bununla birlikte bir kimya deneyindeki gibi deneylerle aynı olmaması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Thomas ve Hooper (1991: 499-507) çalışmalarında simülasyonu deneyim, bilgilendirme, güçlendirici ve entegre olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır. Deneyimsel simülasyonda somut bir deneyim tecrübe edilir. Böylece doğru ve yanlış tutum ve kanaatlerin ortaya çıkartılabilmesi sağlanır. Öğrenci simülasyon içinde deneyimleyerek bilişsel ve duyuşsal süreçlerin içinde yer alır. Böylece öğrenciye aktif olarak bilginin iletilmesi de sağlanmış olur. Bunun sonucunda da öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi sağlanır. En sonunda da simülasyonun sonucunda öğrenilen öğeler arasında yeni ve anlamlı yapılar oluşması beklenir. Yani öğrencilerin öğrendiklerini birbirleriyle yeni bağlantılar kurarak uygulaması istenir.

Alder vd. (1974) simülasyonun araştırma ve öğrenme olmak üzere iki genel kategoride yer aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme kategorisindeki simülasyonun da bilgisayar temelli ve insan simülasyonu olarak ayrılabilceğini savunmaktadırlar.

Gibbs (1978: 129) simülasyonu gerçek veya varsayımsal unsurların modellenmesi, öğrenmek veya öğretmek amaçlı eğitsel simülasyon (s. 71), sürecin sonuçtan daha önemli görüldüğü süreç tabanlı simülasyon (s.111) olarak gruplandırmıştır.

2.4. Simülasyonla Bağlantılı Kavramlar

Sosyal bilimlerde bir kavramdan tek başına bahsetmek zordur. Çünkü kavramların birbirleriyle bağlantısı olabilmektedir. Bir kavramın bazı özelliklerini diğerinin içinde görmek mümkündür. Bu nedenle simülasyondan bahsedilirken aşağıdaki kavramların ne olduğu hakkında kısa bilgiler verilecektir.

2.4.1. Drama

Eğitimde dramanın kullanılması öğrenci merkezli yaklaşım açısından önemli olmanın yanında bir grup etkinliği olması örgün eğitim açısından bir avantajdır denilebilir.

Drama sözcüğünün içinde eylem olan her türlü etkinliği içerdiği söylenebilir (Adıgüzel, 2019: 37). Öğrencilerin grup iletişimi ve etkileşimi içinde bulunmaları, aktif katılım sağlamaları, kendilerini ifade edebilmelerini, farklılıkları kabul edebilmeyi, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, karar vermeleri, işbirliği yapmaları, sosyalleşmeleri gibi ifadelerin tamamı bu bağlam içinde değerlendirilebilir.

Bir eğitim tekniği olarak gün geçtikçe yaygın kullanılan drama denildiğinde rol oynama gibi teknikleri de kullanarak davranışların taklit ile canlandırılması süreci anlaşılır. Bu

canlandırma tiyatro tekniklerinden yararlanılarak yapılır. Drama, doğaçlama ve rol oynama ile gerçek dünyadan yola çıkarak yeni kurgusal dünyalar oluşturulmasını sağlayan metaksis bir oyundur. Drama bu iki dünyanın etkileşiminden örülüdür (Adıgüzel, 2019: 73).

Dramada öğrencilerin hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları beklenir (Küçükahmet, 2001: 88). Bu süreç içerisinde katılımcı canlandırılan olay veya duruma dair problemi tanıma, tanımlama ve çözme süreçlerini deneyimleme imkanına kavuşur.

Eğitimde drama veya yaratıcı drama alanlarının temel amaçları, bireydeki tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış alanlarını geliştirmektir (Adıgüzel, 2019: 80).

Drama rol oynama tekniğini de içinde barındırır. Drama canlandırmaya dayalı bir tekniktir. Bunu yaparken doğaçlamayı da kullanabilir. İster bir olay, ister gerçek veya hayali bir durum canlandırılınsın dramanın önemli noktası, öğrencilerin yaparak yaşayarak tecrübe etmelerini etkinliğin merkezine almasıdır. Sonuçtan ziyade sürecin ön plana çıktığı bir grup etkinliğidir.

Rol oynamadan belirgin farkı dramada, doğaçlama önemli bir unsur olarak kendini göstermektedir. Yani önceden hazırlanmış bir metin kullanılmayabilir. Öğrenci kendi düşüncelerine ve kendine özgü ifadelerine yer verebilir. Rol oynamada ise seçilen durum içindeki kişiler gibi davranılması beklenir. O kişilerin kimliğine uygun bir davranış sergilenir. Katılımcı başka birinin gözünden olaylara ya da durumlara bakar. Bu yönüyle katılımcıların empati becerilerinin geliştirilmesine önem verir. Dramada ise öğrenci bir olay veya durum ile ilgili nasıl davranılması gerektiğini canlandırır.

Hem drama hem simülasyonda öğrencilerin yaratıcılığı, iletişim, kendilerini başkalarının yerine koymalarından dolayı empati ve iletişim becerilerinin harekete geçmesi beklenir. Çünkü tarihsel kişiliklerin aldığı kararları hangi durumlara göre aldığı, o günün mevcut koşullarının anlaşılması bireyin empati becerisinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Her ikisi de sonuç değil, süreç odaklıdır ve işbirliğini geliştirir. Ayrıca her ikisinde de her seferinde farklı bir sonuç, tutum ya da canlandırmanın ortaya çıkması mümkündür. Bununla birlikte her ikisinde de tarihsel kişilikler ve olaylar canlandırılabilir. İkisinde de öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerine hitap edilir.

Dramanın simülasyondan ayrılan yönleri bulunmaktadır. Dramada öğrencilerin nasıl davranmalarına odaklanılmaktadır. Fakat simülasyon açık uçlu bir tekniktir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen simülasyona öğrenciler gerçekmiş gibi yaklaşır. Simülasyon

sırasında öğrencinin belirli bir sonuca ulaşmasından ziyade vardığı noktanın sonucunun deneyimlemesi beklenir. Bu yönüyle bir canlandırma tekniği olan dramadan ayrılır. Simülasyon bir taklitin yeniden canlandırılması değil, gerçeğin yeniden oluşturulması ve gerçek olanın modelidir.

2.4.2. Oyun

Oyunların insan yaşamının her safhasında önemli bir yer kapladığı yadsınamaz. Çocukluktan itibaren hoş zaman geçirme, eğlenme, dinlenme ya da istedik davranışların kazanılması için insan hayatında her zaman önemli olmuştur.

İngilizcede game ve play olarak iki farklı anlamda kullanılan her iki kelime için Türkçede oyun kavramı kullanılmaktadır. Bu durum bazen anlamsal karışıklığa sebep olmakla birlikte günümüzde “eğitsel oyun” kavramı kullanılarak oyundan farkı gittikçe daha anlaşılır hale gelmektedir.

Eğitim alanında ise oyunlar sadece hoş zaman geçirme, eğlenme ve dinlenme değil, istedik davranışların öğrenciye kazandırılması, davranışın pekiştirilmesi, bilginin kalıcı hale gelmesi gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. Hem oyunun hem de eğitsel oyunun hedefleri olmakla birlikte aralarında belirgin farklar da bulunmaktadır. Eğitsel oyunda öğrencinin, eğitimin tanımındaki gibi, istedik bir yönde ilerlemesi beklenir. Fakat oyunda daha çok hoşça vakit geçirmek içindir. Bununla birlikte oyunda da birey, bilgiler edinebilir. Eğitsel oyunda da tıpkı oyundaki gibi yarışma, eğlenme vardır. Eğitsel oyunlarda bilgilerin pekiştirilmesi ya da bilgilerin kalıcı hale getirilmesi gibi hedefler bulunmaktadır.

Genel olarak hem bilgisayar oyunları hem geleneksel oyunlar belirgin bir hedefi ve kuralları kapsar. Aynı şekilde oyunlar, hedefe yönelik faaliyetler olarak izah edilmektedir (Honey ve Hilton, 2011:9; De Smale, Overmans, Jeuring, Van de Grint, 2015: 3). Gibbs (1978: 60) oyunu “birlikte veya birbirine rakip olan karar alıcıların hedeflerine, bir dizi kural dâhilinde ulaştıkları faaliyet” şeklinde tanımlamıştır. Bunun yanı sıra oyunu, bir dizi kural dahilinde amaçlarını gerçekleştirmeyi amaçlayan karar vericilerin işbirliği yaparak veya rekabet ederek gerçekleştirdiği bir faaliyet olarak izah etmiştir.

Oyunun kendi içinde bir amacı, belli bir zaman, mekan sınırlaması ve kurallarının bağlayıcılığı vardır (Witschi, 2006a: 18; Uricchio, 2005: 329). Oyunlar gerçek dünyadan yola çıkarak, gerçek dünya içerisinde oluşturulan kurgulardır. Pek çok oyun, yapısı gereği

yarışma olgusuna dayanmaktadır. Bu yarışma heyecan verici olabileceği gibi katılımcılara gerginlik de verebilir. Her oyunun kendine özgü kuralları vardır, bu kurallar katılımcılar tarafından değiştirilebilir. Oyunda kuralların olması katılımcının bu kurallara uygun olarak kendini yönetmesini ve öğrenme fırsatı bulmasını sağlayabilir (Adıgüzel, 2019: 64-65). Oyunda yarışmanın ve puanlamanın olması oyunların rekabetçi olmasına neden olabilmektedir. Yine oyun içinde şans faktörü de etkilidir. Fakat simülasyonda şans etkeni bulunmamaktadır. Simülasyonlarda rekabetin olduğu durumlar olmakla birlikte böyle bir gereklilik genel olarak gözetilmemektedir. Simülasyonlar rekabetçi olmayabilir.

Gredler (2004: 571)'e göre eğitsel oyunlar ve simülasyon öğrencileri başka bir dünyaya taşıyan deneyimsel alıştırmalardır. Öğrenciler görevlerini yerine getirirken kendi bilgi, beceri ve stratejilerini uygularlar. Gredler (2004: 572) oyunların, öğrenme ve değerlendirme alanında dört genel amacı olduğunu söylemiştir. Bu genel amaçlar, becerilerin alıştırmasının yapılması ve süzgeçten geçirilmesi; bilgi açıklarının veya zayıflıklarının saptanması; inceleme veya değerlendirme; problem çözme becerilerinin öğrenilmesinde kavramların ve ilkelerin araştırılması için yeni yolların öğrenilmesidir.

Yine Gredler (2004: 572) eğitsel oyunlar için temel tasarım kriterlerini ve gerekçelerini tablodaki gibi ifade etmiştir:

Tablo 1

Eğitsel oyunlar için temel tasarım kriterleri ve gerekçeleri

Kriter	Gerekçesi
1.Kazanma bilgi veya yeteneğe dayalı olmalıdır. Rastgele etkenlere bağlı olmamalıdır.	Eğer şans faktörü kazanmada etkili olursa diğer oyuncuların bilgi ve çabalarının değeri düşer.
2.Oyun önemli noktalara vurgu yapmalıdır.	Oyun sınıfta nelerin önemli olduğuna dair mesaj verir.
3.Oyunun kuralları oyuncular için anlaşılması kolay ve ilgi çekici olmalıdır. Öğrenmeyi engelleyici ve bozucu olmamalıdır.	Amaç, pratik ama zorlu bir egzersiz sağlamaktır ve önemli olan amacı yerine getirmektir.
4.Öğrenciler yanlış cevap verdiklerinde puan kaybetmemelidir.	Oyuncuları hatalarından dolayı cezalandırmak onların çabalarını azaltır ve bıkkınlığa neden olur.
5. İki tarafın aynı anda kazandığı ya da kaybettiği oyun olmamalıdır.	Kaybedeni olmayan/iki tarafın da aynı oranda kazandığı oyunlarda oyuncular periyodik olarak oyun hamleleri için ödül alırlar. Ancak nihayetinde oyunu kazanmayı bir kişi başarır. Eğitim yönünden problem şu ki birkaç öğrenci önemli ölçüde öğrenme belirtileri gösterebilir ama kazanan olarak ilan edilmezler.

Kaynak: (Gredler, 2004: 572)

Simülasyon ile oyun kavramı birbirleri ile sık kullanılmaktadır. *Hem oyun hem de simülasyon özelliklerini sergileyen etkinliklere simülasyon oyunu denilmektedir. Ayrıca oyun simülasyonu da aynı anlamda kullanılmaktadır*” (Gibbs, 1978: 130).

Dorn (1989: 2-3), simülasyon ve oyun kavramlarının birbirinin yerine kullanılması ya da birlikte kullanılması ile ilgili anlam karışıklığı olduğunu belirtmektedir. Simülasyon oyunları, oyun simülasyonu, simüle edilmiş ortamlara sahip oyunlar, öğretici oyunlar, öğrenme oyunları, öğretici oyunlar ve eğitici oyunlar gibi pek çok tanımlamanın yapılmasının bu alan ile ilgili bir sınıflandırma eksikliği olduğuna vurgu yapmaktadır.

Cruz ve Patterson (2005: 43) da simülasyonu, oyun kavramı ile birlikte kullanmıştır:

“Simülasyon bir beceriyi geliştirmede, diğer kültürleri anlamada, değerleri açığa çıkarmada, bilgi kazanmadaki amaç için gerçekliğin bazı özelliklerini tekrar yaratmak için girişimde bulunan bazen de simülasyon oyunu olarak da adlandırılan eğitici bir tekniktir.”

Literatür incelendiğinde simülasyon kavramının yanında oyun kavramının kullanılması pek sık rastlanılan bir olgudur. Böyle olmakla birlikte oyun simülasyonu ya da simülasyon oyunu kavramları İngilizceden Türkçeye çevirirken karşılaşılan bir durumdur. Türkçede genellikle simülasyon kavramı ayrı, oyun kavramı ayrı kullanılmaktadır.

Vlachopoulos ve Makri (2017: 4), Sauve (2007)’den aktardığına göre oyunlar ve simülasyon arasındaki temel fark:

“Oyunlar yapay ve pedagojik olan araçlardır; çatışma, kurallar ve önceden belirlenmiş hedefleri içerir, oysa simülasyon gerçeği temsil eden, sadakat, doğruluk ve geçerlilik iddia eden dinamik araçlardır.”

Thomas (1970: 11)’a göre simülasyon, katılımcılara gerçekçi problem çözme deneyimleri sağlamak için gerçekçi oyunların yaratılmasıdır.

Oyunda oyuncular önceden belirlenmiş kurallara göre oynarlar. Oyuncuların amacı, kazanmaktır. Bu nedenle simülasyon ile oyun arasında belirgin fark, oyunda kazanan ve kaybedenin olmasıdır (Angelini, 2016: 1-2).

2.4.3. Rol Oynama

Rol oynama, öğrencinin öğrenmede aktif bir süreç içinde yer aldığı bir tekniktir. Öğrenci eğitim süreci içinde yaşayarak yaparak bilgi edinme sağlar.

Rol oynama, öğrencilerin farklı kişilikleri benimsediği deneyimsel bir öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçimi özellikle karmaşık sosyal durum ya da sistemler hakkında bilgi edinmek için etkilidir. Belirli bir senaryo üzerinde birlikte çalışan öğrenciler bu sayede etkileşim içinde bulunurlar (Russell ve Shepherd, 2010: 992). Rol oynama tekniği uygulanırken öğrencilerin birbirleriyle iletişim içinde bulunmaları onların aynı zamanda sosyal etkileşimlerini artırmalarına da olanak sağlayabilir. Özellikle grup çalışmasına açık olan bu teknik sayesinde öğrenciler işbirlikli bir öğrenme süreci içinde yer alır. Öğrencinin diğer öğrencilerle iletişim içinde bulunması onların iletişim becerilerini geliştirmesinin yanında kendi duygularını ifade etme fırsatı da sunabilir. Sosyal hayat içinde bireyin karşılaşabileceği problemlere çözüm üretme, stres yönetme, akranları ile iyi ilişkiler geliştirebilme, duygularının farkına varma ve ifade etme gibi pek çok noktada öğrencinin olumlu kazanımlar edinmesini sağlayabilir.

Rol oynama, katılımcıların “-mış gibi yapma” ve kendiliğindenlik süreçlerinde, doğal ve içten canlandırmalarını sağlayan önemli bir tekniktir. Rol oynamada katılımcı, başka bir kişiyi veya başkalarının işlevlerini üstlenip bir canlandırma etkinliği sergiler (Adıgüzel, 2019: 359). Böylece öğrenci başka bir kişinin duyguları, düşünceleri, hislerini anlayabilir. Bu ise tarihsel empatinin kazandırılması açısından son derece önemlidir. Rol oynama tekniği ile tarihsel olayların içinde yaşayan öğrenci olaylar ve olgular arasında neden sonuç ilişkisi kurabilir.

Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağladığı (Demirel, 2003:81) rol oynama tekniği, öğrencinin etkili iletişim, dil, problem çözme becerilerini geliştirmesine, çoklu bakış açısı kazanmasına, motivasyonun artırılmasına olanak sağlayabilmektedir. Ayrıca rol oynama tekniğinin duyuşsal alana da hitap etmesi öğrenci açısından önemli bir kazanımdır.

De Smale vd. (2015: 3) rol oynamayı, bir karakterin rolünü üstlendiği veya kurgusal ortamda simgesel karakterin kontrolünü aldığı oyunlar olarak açıklamıştır. Açıkgöz (2005: 366) ise rol oynamayı kişinin kendi gerçekliğinden sıyrılıp kendini başkasının yerine koyma olarak tanımlamaktadır:

“Rol oynamada birey gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini başkasının yerine koyar ya da belli bir durumda ne yapacağına ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol oynama, bir anlamda problemin hareketlerle gösterilmesi ve tartışılmasıdır.”

Rol oynama tekniğinde yukarıdaki tanımdan da anlaşıldığı üzere öğrenci, başkasının yerine geçer ve onun gözünden olaya bakar. Bu durum ise tarihsel empati kavramı ile uyushmaktadır. Tarihsel empatide de öğrenci, tarihteki bir olayı ya da kişiyi anlamak için onun gözünden bakar.

Gibbs (1978: 122), rol oynama kavramını "Bir rol üstlenme ve söz konusu bir kişi ya da grubun gerçek ya da farazi bir durumda ortaya çıkan sorunlar karşısında yapacaklarını yapma süreci." olarak tanımlamıştır.

Rol oynama ve simülasyonun ortak yanı öğrencilere öğrenmenin deneysel veya uygulamalı bir yaklaşımını sunmaktır (Galatas, 2006: 147). Andrew ve Meligrana (2012: 696) rol oynamanın özellikle bireyler arası ilişkilerde etkili bir öğrenme aracı olduğuna vurgu yapmışlardır. Rol oynamada oyuncular belirlenmiş bir durumda, üstlendikleri role göre hareket etmektedirler. Simülasyonda da öğrenciler belirli bir rolü üstlenmektedirler fakat burada sonuç katılımcıların birbirlerinin kararlarına ve buna bağlı sonuçlara ve bu sonuçların getirdiği yeni kararlara bağlı olan bir süreç oynanmaktadır (Witschi, 2006a: 18).

Rol oynama yönteminde bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilir (Küçükahmet, 2001: 87). Rol oynama tekniğinde canlandırılan rolden hiçbir biçimde çıkılmamalıdır (Adıgüzel, 2019: 360).

Angelini (2016: 1-2) simülasyon ile rol oynamada kesin bir ayrım olduğundan bahsetmiştir. Rol oynamada katılımcılar, senaryosu önceden belli olan oyunda tanımlanmış karakterleri oynar iken simülasyon öğrencilerin problem çözmelerini sağlar ve önceden belirli olan bir senaryo yerine serbest forum kullanılabileceğine değinmiştir.

Rol oynamanın simülasyon ile farklı özellikleri olmasına rağmen benzer özellikleri de bulunmaktadır. Her ikisinde de başka bir role bürünme vardır. Böylece başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlama fırsatı ortaya çıkar. Yine bunun sonucunda da her ikisi de katılımcıların empati becerilerini geliştirilebilmesine önem verir. Her iki tekniğin sonunda da tartışma oluşturulabilir. Böylece iletişim ve etkileşim sağlanabilir. Öğrenciler bu vasıta ile kendilerini ifade edebilme fırsatı edinebilirler. Ayrıca problem çözme becerilerinin gelişmesine hitap ederler. İkisinde de gerçek dünyaya ilişkin deneyimler elde edilebilir. Rol oynama ve simülasyonun ortak başka bir yanı öğrencilere öğrenmenin deneysel veya uygulamalı bir yaklaşım sunmasıdır (Galatas, 2006: 147). Rol oynama, özellikle bireyler arası ilişkilerde, etkili bir öğrenme aracıdır (Andrew ve Meligrana (2012: 696).

2.4.4. Dramatizasyon

Drama ile dramatizasyon kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığına sık rastlanılmaktadır. Adıgüzel (2019: 40, 376) drama ile dramatizasyonun en çok karıştırılan kavramlardan biri olmasının nedenini Türk eğitim tarihi açısından eğitim programlarında dramatizasyonun bir öğretim yöntemi olarak yer almasının etkili olduğunu belirtmektedir.

Oğuzkan (1974: 129) dramatizasyonun karşılığını oyunlaştırma olarak belirtirken “*bir öykünün bir masalın ya da tiyatro türünden olmayan herhangi bir eserin teknik yönden oynanabilir duruma gelmesi*” olarak açıklamıştır. Oyun metninin akışı hiçbir suretle değiştirilmeden canlandırılır (Adıgüzel, 2019: 41). Bu canlandırmada öğrenci tek tek ve kümeler halinde, kendilerini başkalarının yerine koyarak birtakım olayları ve insan ilişkilerini sergileyen bir etkinlik sergilenir (Oğuzkan, 1974: 129).

Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976: 77) dramatizasyonu temsil edilmesine vurgu yaparak hikaye veya herhangi bir esere teknik bakımdan temsil edilebilecek bir biçim verme olarak tanımlamasının yanı sıra çocukların, hareket, konuşma ve taklit gibi unsurlardan yararlanarak gerçek, doğa ve toplum ile ilgili olayların canlandırılması şeklinde izah etmişlerdir.

Dramatizasyon, yazılı bir metne bağlı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da durumun canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2019: 41).

Hesapçıoğlu (1994: 218) dramatizasyonu çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için, kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam tecrübelerinin aslına benzer, canlı sunuşlarını gerçekleştirme yöntemi olarak tanımlamıştır.

Bu teknikte ele alınan sorun betimlenir, gösterilir ve tartışılır. Birey kendini bir diğerrinin yerine koyar ve sonra rolde oynayan arkadaşlarıyla etkileşim kurmaya çalışır. Duygu, sezgi, sempati, öfke ve sevgi özellikler etkileşim sırasında ortaya çıktıkça teknik oldukça gerçekçi ve yaşamla tutarlı hale gelir (Sünbül, 2011: 306).

2.4.5. Çoklu Bakış Açısı

Çoklu bakış açısı temel olarak bir olayın, durumun veya kavramın birçok yönü ile değerlendirilmesidir. Bu durum ise tarihsel olayların farklı açılardan değerlendirme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Tarihte, birden fazla bakış açısı olağandır ve kanıtlara karşı test edilip hem tarihsel kararlar hem de tarihsel sonuçlar bu doğrultuda açıklanabilir.

Bu nedenle, tarih dersi için çoklu bakış açısı olağan bir durumdur (Low-Beer, 1997: 54). Tarih eğitiminde çoklu bakış açısı, ana tanımlayıcı bir özelliği bulunmaktadır. Çünkü farklı bakış açılarıyla, tarihsel olayları, kişilikler, gelişmeler, kültürler, toplumlar gibi unsurları izleyebileceği bir perspektif ve süreçlerin ortaya çıkarılmasını sağlayabileceği için çoklu bakış açısı tarih eğitiminde önemli bir yere sahiptir.

Çoklu bakış açısı, farklı bakış açılarının birbiriyle nasıl ilişkilendiğini inceleyerek tarihsel açıklamaların kapsamını da genişletebilir (Stradling, 2003a: 14). Tarihte gerçeklik tek parça, bir bütün olarak olmayabilir. Bu durumda çoklu bakış açısı parçalı olan gerçeklikleri birinci ve ikinci elden kaynakların yardımıyla birbiri ile ilişkilendirip tarihi olay ve olguların açıklanmasını sağlayabilir. Bu gerçekliklerin farklı perspektiflerinin objektif bir bütün olarak görülmesi hedeflenir. Zaten tarihi olgular da bütün parçaların bir araya getirilmesi sonucu oluşacaktır. Çoklu bakış açısı bir olaya farklı zamanlardan değil, aynı zamana farklı perspektiflerden bakmayı gerektirir. Aynı olayın farklı bakışlarla değerlendirilmesidir.

Stradling (2003a: 13)'in aktardığına göre Fritzsche (2001), çoklu bakış açısında hem bireylerin kendilerinin hem de başkalarının bakış açılarının göz önüne alındığı bir süreç olarak izah etmektedir. Bununla birlikte çoklu bakış açısını sadece bir anlayış olarak değil, aynı zamanda bir yatkınlık olduğu vurgusunu yapmıştır. Ann Low-Beer (1997) tarih eğitiminde çoklu bakış açısını “tarihsel olayları çeşitli açılardan görme” süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Stradling, 2003a: 13-14).

Tarih eğitimi bağlamında, çoklu bakış açısı, tarihin tek bir anlatı olarak temsil edilmesinden daha çok tarihin yorumlayıcı ve öznel olduğu epistemolojik fikrini ifade etmektedir (Wansink vd., 2018: 2).

2.5. Simülasyonun Amacı

Simülasyonun temel amaçlarından bahsedilirken araştırmacılar tarafından müzakere dinamiklerine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca simülasyon pasif bir öğrenme ortamına göre daha aktif bir ilerlemenin sağlanması, katılımcıların canlandırdıkları durumu araştırma, hazırlık, sunum, hitabet ve uzlaşma gibi unsurların yanı sıra grup kimliğinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Usherwood, 2014:3-4). Sosyal bilimlerde deneysel çalışmalar sınırlıdır. Simülasyon, öğrenciye deneysel çalışma imkanı sunarak, gerçekçi ve kontrollü ortamlar sağlayarak başarıya ulaştırmayı hedeflemektedir (Druckman ve Ebner, 2008: 3)

Simülasyon tekniğinde deney ortamı oluşturulur. Oluşturulan deney ortamının birçok farklı sonuçları test edilebilir. Burada önemli olan nokta, simülasyon oyununda varılan sonuç değil, süreçtir. Bunun gözden kaçmaması simülasyonun amacının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Diğer bir noktada simülasyon sayesinde öğrenci deneyimler ve problemi çözme noktasında probleme dayalı bir öğrenme gerçekleştirir. Bununla birlikte işbirlikçi öğrenme, keşfetme, grup etkileşimi, akademik bilgilerin edinilmesi açısından da iyi bir tekniktir.

Eğitsel simülasyonda zihinsel modelin geliştirilmesi, sorun çözümü, deneysel öğrenme, şema yapımı ve hipotez denemesi gibi konularda öğrenciyi motive etmek amaçlanmaktadır (Lunce, 2006: 37; Thomas, 1970: 18).

Simülasyon tekniği uygulanırken bütün katılımcılar için amaç, belirli bir rol almak, simülasyonda ortaya çıkan konuları, sorunları belirlemek ve kararlarının etkilerini tecrübe etmektir. Katılımcı, simülasyon sırasında sosyal ve fiziksel olarak bir gerçekliğin içindedir. Simülasyon sırasında mevcut durum, katılımcıların etkileri ve tepkilerine bağlı olarak farklı yönlerde evrilebilir (Gredler, 2004: 571).

Witschi (2006a: 18-19) simülasyonun gerçekliği model olarak gösterdiğini savunmaktadır. Simülasyonun mümkün olduğunca gerçekçi göstermeye çalıştığını, özellikle gerçekte ağır sonuçlara neden olabilecek eylemleri deneyimleyebilme imkânı verdiğini savunmaktadır. Bu durum simülasyon için önemli bir misyondur, denilebilir. Ayrıca simülasyonun tarih dersi için artık tarihsel olarak ulaşılabilirliği olmayan durumları yeniden oluşturup bir gerçeklik sunduğunu ifade etmektedir. Bu noktadan bakıldığında da simülasyonun bir tür deneye/deneyime dayalı bir öğretim tekniği olması önem arz etmektedir. Öğrenci bir taraftan tarihi yaparak yaşayarak deneyimlerken diğer taraftan artık tarihsel olarak ulaşılabilirliği olmayan olaylar ile ilgili bir tarihçi gibi düşünme, tarihsel malzemeyi değerlendirebilme ve uygun soruları sorabilme fırsatını yakalayabilecektir.

Tarih biliminin temel meselelerinden biri de her tarihi olayların kendi dönemi içindeki dönem ve kavramlarıyla birlikte değerlendirilmesidir. Şu anda mevcut olan siyasi, ekonomik, teknik gibi şartların sanki geçmişteki bir tarihi dönem içinde de var olduğu gibi algılamalar ve şimdiki koşullara göre tarihi olayların yorumlanması tarih eğitimcilerinin karşılaştıkları temel bir mesele olarak varlığını devam ettirmektedir. Bu bir tarih yanılgısı oluşturmaktadır. Bu noktadan bakıldığında simülasyon içinde öğrenciler, dönemin koşullarını deneyimleyerek tarihi problemlerin kendi dönemine özgü olarak

değerlendirilmesi gerekliliği fark edilebilecektir. Simülasyon tekniğinin sadece bu noktadaki yararı bile tekniğin amacının başarılı bir şekilde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır.

Simülasyon, yaşanmış bir olayı şimdi, şu anda yaşamak yeniden mümkün olmadığı için bize yeniden sunmakta ve probleme dayalı bir alıştırma yapılmasına fırsat vermektedir. Buradaki olayın yeniden canlandırılması gerçeğe uygun bir model oluşturulmasına olanak vermektedir (Gredler, 2004: 574). Simülasyon oyununda tarihsel karakterlerin geçmişte yaşanmış bir olayı ya da periyodu mümkün olduğunca açık bir şekilde yeniden yaratma gayreti vardır. Dolayısıyla “tarihi yeniden yaratmak” çabası gerek tasarımcının gerek simülasyon içinde olanların üzerinde önemli bir sorumluluk oluşturmaktadır (Dunnigan, 2003; Akt. Uricchio, 2005: 334). Simülasyonu tasarlayanın amacı sadece tarihi yeniden yaratmak değil, aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bir eğitsel simülasyon, gerçeği veya öğrenmeyi kolaylaştırmak adına bazı unsurları basitleştirebilir (Lunce, 2006: 37). Yani genel olarak simülasyon karmaşık gerçek dünyadaki sistemin yansımasıdır (De Smale vd., 2015: 2). Böyle düşünüldüğünde simülasyon, basitleştirilmiş gerçeklikle ilişkilendirilen bir süreç veya mekanizmadır (Randel, Morris, Wetzel ve Whitehill, 1992: 262).

Alder vd. (1974: 350) de “*bir simülasyon oyunu gerçeğin basitleştirilmiş modelini oluşturan kurallar bütününden*” farklı olmadığını ileri sürer. Öğretmenler bunu yaparken sadece tartışma, okuma gibi dolaylı tecrübe kazandıran etkinlikler dışında “*bir konu hakkında simüle edilmiş tecrübelerle öğrencilerini dahil edecek oyunlar seçerler.*”

İyi tasarlanmış bir simülasyondan beklenen gerçek dünya sistemini basitleştirirken, o sistemin karmaşıklığına yönelik farkındalığı da artırmaktır (Chilcott, 1996: 3). Bu özellikler gerçekleştirilebildiğinde simülasyonun amacı ortaya konmuştur denilebilir. Yani simülasyon gerçeği bozmadan temel özelliklerini kaybetmeden sadeleştirecek ve problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ortaya çıkmasını sağlayan bir ortam yaratılmış olacaktır.

Simülasyon gerçek hayatta olan bir durumu aynısını ya da benzerini dizayn ederken öğrencilerde kararlarıyla duruma özgü olaylar hakkında problemlere çözüm getirmek için karar verirler. Simülasyon ilerledikçe öğrencilerin kararlarındaki ve sonrasında yapılan işlemlerin sonuçlarını inceleyerek ve önlerine çıkan problemlerin çözümlerini öngörerek durumdaki değişikliklere cevap veren bir tutum içinde olmaları daha mümkün olacaktır (Chilcott, 1996: 2). Simülasyon içinde öğrenci, problem çözmenin aşamalarına da

başvurmak durumunda kalacaktır. Öğrenci neyin problem olduğunu düşünecek, problemi tanımlayacak, uygun soruları düşünecek, karar verme süreçlerini deneyimleyebilecektir. Bu sürece bir bütün olarak bakıldığında yani öğrencinin sorular sorması, problemi tanımlaması, karar vermesi birbirinden bağımsız olmayan aşamaların simülasyon tekniği ile deneyimlenmiş olacaktır.

Simülasyonda gerçek dünya problemlerine odaklanması temel bir amaç olarak görülebilir. Simülasyon değerler çatışması, insan etkileşimi ya da karar verme gibi örneklerinin çoğaltılabileceği pek çok gerçek dünya problemlerine odaklanmaktadır. Tarihsel bağlama, mevcut tehlikeleri veya fütüristik düzenleri yerleştirebilir. Fakat okuma kitabı gibi soyut araçlardan ziyade daha somut gerçek yaşam bileşenleri içermektedirler (Alder vd., 1974: 351).

Bir simülasyon, öğrencilerin deneyimlerini paylaşmalarını, öğrenmelerini değerlendirmelerini ve bu değerlendirmelerin simülasyonun amaçlanan sonuçlarına karşı çıkarım sağlayan yansıtma ve işleme zamanı içermektedir. Simülasyon etkinliğinin hedeflerine ulaşmanın yanı sıra, öğrenciler genellikle üzerine kurulu olduğu gerçek dünya sistemi ve bu şekilde çalışmasını sağlayan şey ile ilgilenirler.

Simülasyon bir tür deneye dayalı öğretim şeklidir. Deney ortamı içinde bir oyun vardır. Fakat sadece bundan ibaret de değildir. Simülasyon, deney ortamı oluşturulur. Oluşturulan deney ortamının birçok farklı sonuçları test edilebilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi burada önemli olan nokta, simülasyon oyununda varılan sonuç değil, süreçtir. Diğer bir noktada simülasyon sayesinde öğrenci; deneyimler ve problemi çözme noktasında probleme dayalı bir öğrenme gerçekleştirir. Bununla birlikte işbirlikçi öğrenme, keşfetme, grup etkileşimi, akademik bilgilerin edinilmesi açısından da yararlıdır.

Simülasyon "etkileşim" bakımından önemli bir yapıya sahiptir. Örneğin, müzakere oyunlarında katılan taraftarlar kendi çıkarlarını ve hedeflerini koruyarak bir uzlaşmaya yönelik çalışmaktadırlar. Buna benzer şekilde plan oyunlarının yöntemi, birçok oyunun taraflarının karşılıklı ya da birlikte oynamaları, birbirleriyle iletişim kurmalarını gerektirmektedir. Bununla birlikte plan oyunları öğrencilere gerçeğe dayalı, periyodik olarak bölümlenmiş ve kararların kullanılabilirliğini oyunun neticesinde kontrol etmeye olanak vermektedir (Witschi, 2006a: 19). Bu çalışmada katılımcıların sınıf içi simülasyon uygulamasında Paris Barış Antlaşması'nı müzakere ederek kendi çıkarlarını ve hedeflerini koruyarak uzlaşmaya yönelik bir çalışma amaçlanmıştır.

2.6. Simülasyonun Özellikleri

Öğrencilerin etkileşim içinde bulunduğu gerçek hayat şartlarının bir modeli olması simülasyonun önemli bir özelliğidir. Bunun yanında simülasyona katılan her bir katılımcıya sorumlulukları ve sınırlamaları ile rol tanımlamasında bulunulur. Öğrenciler, katılım sırasında bir dizi stratejiyi uygulamalarına olanak sağlayabilecek bol bilgi içeren bir ortam, içinde bulunurlar. Ayrıca katılımcılara sorunla karşılaşıldığında veya farklı koşullar oluştuğunda ne gibi değişimlerin olabileceği bilgisini içerir bir formda geri bildirimler sağlamak da yine simülasyonun bir özelliğidir (Gredler, 2004: 571). Öğrencinin kendi öğrenme hızlarını kontrol altında tuttuklarında, aktif olarak katılım sağladıklarında ve sürekli geribildirim verildiğinde daha etkili bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmesi mümkündür (Kokol ve Dinevski, 2005: 563).

Gredler (1992: 16), simülasyonun beş ana özelliği olduğunu belirtmiştir:

- *Simülasyon, belirli bir görev, konu, politika, kriz veya sorunun harekete geçirdiği, sorun odaklı öğrenme araçlarıdır. Katılımcının uğraşması gereken sorunlar, simülasyonun yapısına göre üstü kapalı bir şekilde veya açıkça belirtilmiş olabilir.*
- *Simülasyondaki söz konusu olay, ortam ve konular, ders kitaplarındaki problemler veya sorular gibi cevapların sabit olduğu ve hemen bulunduğu türden değildir.*
- *Katılımcılar, rollerinin gerektirdiği şekilde ve içine girdikleri ortama göre ilerlerler.*
- *Simülasyon sonuçları, şans ile belirlenmez. Aksine, katılımcılar kendi eylemlerinin sonuçlarını yaşarlar.*
- *Katılımcılar, rollerini ne kadar özenle ve profesyonel bir şekilde yerine getirirlerse, rollerinin tanıdığı bütün hakları, ayrıcalıkları ve sorumlulukları kullanırlarsa, o kadar gerçekliğe yaklaşabilirler.*

Yukarıda da belirtildiği üzere simülasyon genellikle gerçek tartışmalardan esinlenir ve belirli becerilere odaklanmak veya öğrencilerin karmaşık, çok paydaşlı ve çoklu sayıdaki durumlarının birçok boyutunu deneyimleyebilmeleri için oluşturulmuştur (Susskind, 2000; Akt. Elliott, Kaufman, Gardner ve Burgess, 2002: 325).

Simülasyonun gerçekçi olması önemli bir özelliğidir. Gerçek durumların ortaya konulmasının mümkün olmadığı ya da zor olduğu durumlarda simülasyon önemli bir misyonu üstlenmektedir. Şöyle ki simülasyon, öğrencilere denemeleri için güvenli bir ortam sağlarken hatalarının sonucunda risk yaşamamalarına neden olur. Bununla birlikte simülasyon gerçek hayatta olan durumlara dayalı olabileceği gibi tamamen varsayımsal önermelere de dayanabilir (Susskind ve Corburn, 1999: 285).

Witschi (2006a: 19) simülasyonun etkileşimli, gerçeğe dayalı olmasının, zaman zaman uzlaşmaya yönelik müzakerelerin olmasının, öğretici olarak planlanabilmesinin, oyundaki

kararların oyunun sonucunda kontrol etmeye olanak verecek şekilde olmasının simülasyonun özelliklerinden olduğunu ileri sürmüştür.

Simülasyon gerçek dünyayı anlamamıza yarayan bu tür oyunlar aracılığı ile sorunların çözümüne alternatiflerin geliştirilebilmesi, duyarlı ortamlar sağlanabilmesi ve sorumluluğu teşvik etmeyi beceren bir dizi öğrenme unsurudur. Ayrıca simülasyon ile öğrenme sonuç olarak değil, süreç olarak düşünülmelidir. Çünkü öğrenme, bilgi yaratma sürecidir (Kolb ve Kolb, 2005: 2). Simülasyon sırasında öğrenci, bilgiyi yaşayarak deneyimler, edinilen bilgiyi yorumlar, bilgiyi yeniden inşa eder.

Eğitici simülasyonda genellikle gerçekte var olan roller verilerek gerçekçi durumlar oluşturulur. Burada bahsedilen simülasyonun gerçeklere dayanması gerçek dünya modelleri, sadece tasarımcının/eğitiminin, önceden belirlenen öğrenme hedeflerine uygun gördüğü kısımları içerir. Simülasyon daha geniş bir sistemin bütün özelliklerini içermeyebilir fakat o sistemi temsil etmesi gerekir. Yani simülasyonun esas özellikleri basitleştirilmeli, daha önemsiz öğeler de modelden çıkartılmalıdır. Öyle ki modeli işe yarar hale getiren asıl süreç, bazı öğeleri vurgulama bazılarını da çıkartma sürecidir (Hertel ve Millis, 2002: 16)

Simülasyonda basitleştirme öğrenme açısından son derece önemlidir, çünkü basitleştirmek öğretmede etkili olmalarını sağlar. Neredeyse her zaman bu model, meseleler, katılımcılar, zaman, karar alma forumları ve işlem prosedürleri açısından hem basitleştirilmiş hem de hızlandırılmıştır (Hertel ve Millis, 2002: 17). Simülasyon, özellikle öğrenme için gerekli olmayan detaylardan arındırılmalı ve gerçeklik unsuru basitleştirilmelidir (Sauvé, Renaud, Kaufman, 2010: 7). Simülasyonda basitleştirmenin yapılması, simülasyonun çerçevesinin çizilmesi dersin hedef ve kazanımlarının belirginleşmesini ve dersin kazanımlarına yoğunlaşılmasını sağlayabilecektir. Böylece simülasyonun kendisine ayrılan ders saatleri içinde bitilmesi de mümkün olacaktır. Ayrıca tarihsel bir olayın birbirleri ile bağlantılı birçok unsuru bulunmaktadır. Simülasyonun ayrıntılardan sıyrılmasının tarihsel olayın kendi bağlamı içinde simülasyona entegre edilmesini de sağlayacaktır. Örneğin Paris Barış Konferansı çok geniş kapsamlı bir konudur. Bu konunun hangi boyutu kazanımlar içinde değerlendirilecek ise o noktalar dışında kalanların simülasyona dahil edilmemesi simülasyonun süresi ve öğrenmenin daha etkili olması açısından gerekli bir durumdur.

Alder vd. (1974: 350) de bir simülasyon oyununun gerçeğin basitleştirilmiş modelini oluşturan kurallar bütününden farklı olmadığını ifade etmişlerdir. Simülasyon içindeki

kurallar bütünü'nün direkt olarak konu ile ilişkisi vardır. Öğretmenler, öğrencilerini sadece dolaylı tecrübeler kazandıran tartışma, ders ya da okuma yerine, bir konu hakkında gerçekliğe dayanan ve süreç içinde öğrencinin bizzat yer aldığı tecrübelere öğrencilerini dâhil edecekleri oyunları seçebilirler. Bu süreç içinde öğrenciler aktif bir iletişim içinde bulunacaklardır.

Simülasyonda oyuncuların diğer oyuncular ile birlikte ya işbirliği ya da rekabet içerisinde kararlar vermesi simülasyonun bir insan etkileşimi olması niteliğini ortaya çıkartmaktadır. Eğitsel simülasyonda akran etkileşimi bazen simülasyon yerine gerçek hayattaki gibi olur. Bu noktalardan da bakıldığında simülasyon okul içi etkinliklerde öğrenci ilgisini çekebilme niteliğine sahiptir. Böyle olmakla birlikte en iyi öğrencilerin simülasyonda en iyi performansı göstereceğine dair bir garantisi yoktur. Çünkü öğrenciler planlama, pazarlık, risk alma, hesaplama gibi farklı seviyelere katkıda bulunabilirler (Alder vd., 1974: 351). Simülasyonun akran etkileşimine imkan tanınması önemli bir özelliğidir. Akranların birbirleri ile daha rahat iletişim içinde bulunabilmeleri simülasyon açısından bir avantaj kabul edilebilir.

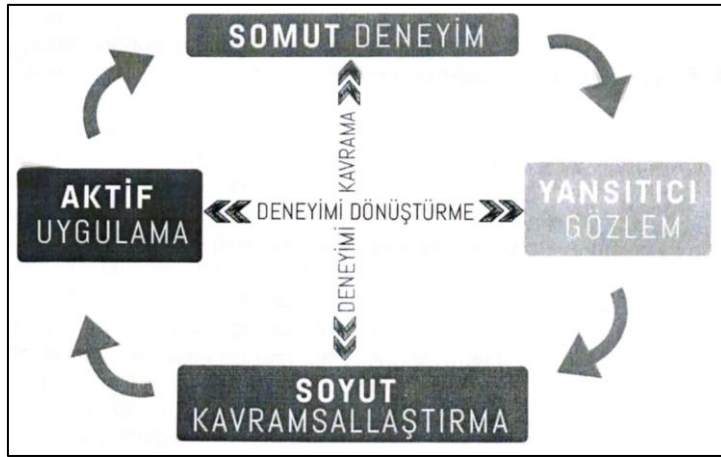
Simülasyondaki tarihsel karakterlerin geçmişte yaşanmış bir olayı ya da dönemi mümkün oldukça açık bir şekilde yeniden yaratması simülasyonun eğitsel amaçlı önemli bir özelliğidir (Uricchio, 2005: 332). Yeniden yaratma sırasında öğrenci tarihsel dönemin özelliklerini, koşullarını görme fırsatına kavuşacaktır. Tarihi olayın fiziksel koşulları kadar tarihsel dönem ve tarihsel kişilerin değerlerini anlama fırsatı bulabilecektir. Böylece bazı soyut kavramların somutlaşması sağlanmış olacaktır. Bununla birlikte tarih dersinde anakronik bir hataya düşmesi pek muhtemel bir durumu gerçeklik yeniden yaratılarak önüne geçilebilmesi olası olacaktır.

Simülasyon eğitsel oyunlar kapsamındadır. Gredler (2004: 572) eğitsel oyunları halihazırda elde edilmiş olan bilgi ve yeteneklerin denenmesi ayrıca bu bilgi ve yeteneklerin eksik ya da zayıf yanlarının belirlenmesi olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte eğitsel oyunların özet ve eleştirisinin yapılması, kavramlar ve ilkeler arasında yeni ilişkilerin geliştirilmesi gibi amaçlardan en azından birini taşıması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bir simülasyon modeli oluşturulması ve daha sonra çalıştırılan koşulları değiştirerek defalarca yürütebilir ve böylece farklı parametrelerin etkilerinin keşfedilebilmesi bakımından simülasyonu, deneysel bir metodolojiye benzemektedir. Bununla birlikte simülasyonun deneylerle benzerlik göstermesine rağmen deneylerle aynı değildir. Bir

deneyde gerçek nesne olmasına rağmen simülasyonda bir model ile deney yapılır ya da deneyimlenir (Gilbert ve Troitzsch, 2005: 14).

Simülasyonun önemli özelliklerinden biri deneyimsel öğrenmenin etkili bir şekilde kullanıldığı bir öğretim tekniği olmasıdır. Etkileşimli problem çözme faaliyetlerine odaklanan deneyimsel öğrenme, Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsüne de uymaktadır. Kolb, öğrencileri, deneyimsel öğrenme döngüsünün hangi özelliğini tercih ettiklerine göre ayırmaktadır. Somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin deneyim, Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsünün unsurlarını oluşturmaktadır (Atherton, 2010: <https://teaching.unsw.edu.au/printpdf/608>).



Şekil 1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü

(Kaynak: <https://www.demturkey.com/wp-content/uploads/2017/12/Ezilenlerin-Deneyimsel-Pedagojisi.pdf>)

Simülasyon üç temel unsura sahiptir. Bunlardan ilki bir tarihsel durumun varlığı, diğeri simülasyonda canlandırılan karakterlerin rolleri ve son olarak simülasyon içinde çözmek zorunda olunan sorunlardır (Fines ve Nichol, 1997: 203; Akt. Turner-Bisset, 2005: 116).

Simülasyonun gerçeklik ile ilgisi bağlamında her zaman gerçek gibi görünme zorunluluğu bulunmamaktadır. Böyle olmakla birlikte her zaman gerçek gibi davranmak zorundadır. Simülasyon modeli aynı zamanda gerçeğin bir küçültme oranını ifade etmektedir. Simülasyonun önemli bölümlerini içermesi demek kesinlikle gerçekliğin tamamını kapsaması ya da içermesi anlamına gelmemektedir. Sadece gerçek olan basitleştirilmiş olarak karşımıza çıkar (Dorn, 1989: 4).

Simülasyonun bir misyonu da eğitici olmasıdır. Bu bağlamda “*eğitsel simülasyon genelde öğrencilere gerçekte var olan roller verir ve her ne kadar simülasyondaki aktiviteler*

gerçek hayattakilerle aynı olsa da öğrenmeyi sağlamak adına değişiklikler yapılabilir” (Hertel ve Millis , 2002: 16). Öğrenci için asıl olan gerçekte var olanın yeniden yaşatılması değil, aktif bir öğrenme ortamı içinde öğrencinin simülasyon ile somut deneyimler edinmesini sağlamaktır. Buradaki somut deneyimler sonucunda gerçeklikten yararlanılarak öğrencinin akıl yürütme, eleştirel düşünme, tarihsel empati kurabilme, kronolojik düşünebilme, olaylar arasında bağlantı ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme gibi birçok unsurun simülasyon aracılığıyla edinilmesi sağlanmış olacaktır.

Simülasyonun gerçeklere dayanması belirgin özelliklerinden biridir. Fakat simülasyonun gerçeklere dayanmasının sınırı *"gerçek dünya modelleri gerçekliğin, sadece tasarımcının/öğretiminin, önceden belirlenen öğrenme hedeflerine uygun gördüğü kısımlarını içerir."* (Hertel ve Millis, 2002: 17).

Simülasyon tek başına geçmişini yeniden inşa etmek ya da geçmişte olanı birebir yeniden canlandırma değildir. Tarih olmuş bitmiştir. O nedenle geçmişin yeniden yaratılmasındaki amaç, tarihsel gerçeğin ne olduğunu anlama ve anlamlandırmadır. Bu noktadan hareketle olaylar ve zaman arasında bağ oluşturabilme, sonuçları kanıtlara göre oluşturabilme, tarihsel akıl yürütme geçmişini anlamayı sağlayabilecektir. Tarih eğitimi sadece olayların sıralanması, olayların aktarımı değildir. Bu nedenle tarihsel önemin ne olduğu tespit edilebilmelidir. Tarihsel önemin belirlenmesi ve belirlenirken hangi kıstasların olması gerekliliği simülasyon senaryosunun öğrenme hedeflerine ulaşmasında yol gösterici olabilir.

Tahminde bulunabilme (similasyonların karmaşık girdileri, varsayıma dayalı mekanizmaları işleyip sonuçlarını tahmin olarak üretebilmesi), performans gösterebilme, egzersiz yapma, eğlenme, kanıt ve keşif de simülasyonun belirgin özellikleri olarak öne çıkmaktadır (Axelrod, 1997: 16).

Güven (2014: 83), Levstik ve Barton (2011)'den aktardığına göre, tarih öğrenme yalnızca cevapları hatırlamak değildir. Böyle algılanması tarih dersinin ezber dersi olarak görülmesine neden olabilir. Bu derste geçici bile olsa var olan kanıtlara dayalı olarak sonuçlara ulaşmayı, savları göz önünde bulundurmayı ve değerlendirmeyi gerektirir. Bu da simülasyon ile gerçekleştirilebilir. Sauv   vd. (2010: 8) eğitim simülasyonunun beş niteliği olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bunları; gerçekliğin bir modeli olması (gerçek durumları taklit etmesi), dinamik bir yapıya sahip olması, basitleştirilmiş bir model olması, doğru, geçerli bir model olması ve bir eğitim amacı olması olarak izah etmişlerdir. Burada bahsedilen model kavramının fiziksel, şematik, sembolik ve rol oynama gibi çeşitli

şekilleri olabileceği yine aynı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Bu basitleştirilmiş gerçeklik imgesi, her bireye gerçek sistemi temsil etmesini sağlamada yardımcı olan kavramlara veya ilişkilere dayanmaktadır (Sauvé vd., 2010: 8).

Simülasyon gerçekliğin basitleştirilmiş temsilleriyle çalışmaktadır (Rosie, 2010: 1936). Basitleştirmek, öğretmede etkilidir. Neyin dahil olduğuna neyin olmadığına karar vermek, simülasyonu tasarlayan kişinin ve öğretmenin işidir. Dikkatli bir planlama ile, öğretmenin öğrenme hedeflerini karşılayan bir simülasyon elde edilmiş olunur (Hertel ve Millis, 2002: 17; Rieber, 1996: 49). De Smale vd. (2015:2) de eğitsel simülasyonu *"kullanıcının performansını artırmak ve verimliliğini en üst seviyeye çıkarmak için belirli bir tür sistem veya süreci"* olarak izah etmekle birlikte gerçek hayata dair süreçleri canlandığına vurgu yapmıştır.

Simülasyonun somutlaştırması, süreç odaklı olması, kişiselleştirmemesi ve karar verme sürecini simüle etmesi belirgin özellikler olarak kendini göstermektedir (Witschi, 2006a: 18).

Yukarıda da bahsedildiği gibi simülasyon gerçek hayattaki çok sayıdaki durumun birçok boyutunu deneyimleyebilme imkanı sunan gerçek hayat şartlarının bir modelidir. Basitleştirilen ve somutlaştırılan simülasyonun süreç odaklı olması temel bir vasfıdır. Sorun odaklı bir öğrenme aracı olan simülasyon aracılığıyla öğrenci, kendi eylemlerinin sonuçlarını tecrübe ederken aynı zamanda arkan etkileşimi içinde bulunur.

2.7. Simülasyonun Yararları

Simülasyonun problem çözme, güçlü bir öğrenme aracı olma, gerçekçi deneyimler sağlama, uygulama açısından zor durumların öğrenilmesine yardım etme, karar verme sürecini sağlama, etkileşim sağlama, sorgulayıcı olma, motivasyonu sağlama, empati, eleştirel düşünme, aktif katılımı ve çoklu bakışı sağlama, sosyal becerilerin gelişmesi ve öz farkındalığı arttırma, yaparak yaşayarak öğrenme, bilginin yeniden yapılandırılması ve anakronizmi anlama gibi yararları bulunmaktadır. Bu kısımda simülasyonun yararları açıklanmıştır.

2.7.1. Problem Çözmeyi Sağlama

Problem çözme; problemin tanımlanması, planlanması, çözümüne yönelik seçeneklerin belirlenmesi ve en uygun olan seçeneğin tercih edilmesi gibi birçok aşamanın olduğu bir

süreçtir. Problem çözme aşamasındaki öğrencinin çözüm seçeneklerini değerlendirirken olaya başka açılarla bakabilmesi de mümkün olabilir.

Problem çözme becerileri çeşitli yönleri kapsamaktadır. Bunlar; problem unsurlarının tanınması dışında benzer problemlerle bağlantı kurma, yeni çözümler geliştirme ve eleştirel düşünme olarak sıralanabilir. Problem çözme yoluyla öğrenmenin amacı; öğrencilerin somut veya pratik durumları, soyut veya teorik kavramları uygulamalarına yardımcı olmaktır (Sauvé vd., 2010: 256). Bu açılardan bakıldığında Türkiye'de sosyal bilimler alanında oldukça yakın bir zamanda kullanılmaya başlanan simülasyon, öğrencilerin zihinlerindeki karmaşık sorunlar karşısında deneyim sağlayarak problem çözme stratejilerinin gelişmesi potansiyeline sahiptir (Gredler, 1996: 521; Gredler, 2004: 573). McCall (2012a: 11-12) öğrencilere geçmişteki problem boşlukları içinde anlamlı seçimler yapmalarını sağladığı için simülasyon oyunlarının çok iyi öğrenme araçları olduğunu belirtmektedir.

Simülasyonun bir önemi de deneyimsel öğrenme süreçlerini içermesidir. Deneyimsel öğrenme, problem çözme becerisi açısından önemli bir unsurdur. Ayrıca bulgular, oyunlarda mümkün olan deneyimsel öğrenme türlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini ve kararlarını geliştirdiğini göstermektedir (Feinstein ve Cannon, 2002; Akt. Myers, 2007: 10). Deneyim, öğrencinin belirli bir zaman dilimi içinde, örneğin ders süresince kendi yaşamında kazandığı bilgilerdir, denilebilir. Öğrencinin kendi yaşamından edindiği bilgilerden anlamlı bir bütün oluşturulur. Bu ise öğrenciye yeni bakış açıları kazandırabilir. Ayrıca aktif olarak deneyim süreci içinde bulunan öğrenci karşılaşılan problemlere çözüm önerileri sunabilme imkanını elde edecektir.

Simülasyon öğrencilere kontrollü bir ortamda gerçekçi bir deneyim sunmaktadır. Öğrenciler, bu etkinlik alanı içinde problemleri çözmek için bir eylem planları türetme ile karşı karşıya kalırlar (Rosie, 2010: 1934). Bu durum öğrencilerin, işbirliğine dayalı öğrenme ortamını kendiliğinden sağlamalarına olanak sağlayabilir. Simülasyon, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırır ve öğrencileri karar verici rolüne yerleştirir (Berson, 1996: 489; Shellman ve Turan, 2006: 3). Öğrencinin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve karar verme aşamalarında çok yönlü düşünebilmesi için öğrenciye gerçekçi deneyimler sunulması önemlidir. Bunları gerçekleştirebilmesi için de öğrencinin problemi tanımlayabilmesi, sınırlandırabilmesi, problem ile ilgili varsayımlar ortaya koyabilmesi, çözüm yollarını denemesi ve

deneyimlerden sonuçlar ortaya koyabilmesi öğrencinin aktif olarak katılımını sağlayan simülasyon tekniğinin uygulanma gerekçeleri ile paralel durumlardır.

Simülasyon, öğrencilerin aktif olarak problemleri çözmeye davet ettiği yapılandırmacı ortamlardır. (Leemkuil, De Jong, De Hoog, Christoph, 2003: 92). Dahası bu yapılırken öğrenciye interaktif bir ortam sunmaktadır.

Andrew ve Meligrana (2012: 696) sınıf içi simülasyonun, öğrencileri problem çözüm süreçlerine, müzakere becerilerini geliştirebilmelerine, gerçek çatışmaları ustaca idare edebilmelerine ve etkili bir şekilde katılabilmelerine hazırlamada oldukça etkili olduğunu iddia etmektedirler.

Simülasyon iyi bir eğitim tasarımıdır. Sınıf içi simülasyon çoğunlukla problem çözmeyi sağlaması, hızlı geri bildirim içermesi ve istenen zorluk seviyesine göre ayarlanabilir olması açısından önemli bir eğitim tasarımıdır (Oblinger, 2006:2-3). Simülasyon oyunları problem alanlarındaki seçimi modellemek konusunda özellikle başarılıdır. Öğrenciler sınıf içi simülasyonu uyguladıklarında bir problem alanı içinde seçimler yapabilmekte ve bu seçimlerin nasıl çözümlendiğini görebilmektedirler (Mccall, 2012b). Öğrencinin simülasyon sırasında problem çözümüne yönelik karar verme aşamaları içindeki yapabileceği hatalar da öğrencinin deneyim kazanmasına katkı sağlar. Problemi deneyimlenmesi ve bu süreç içindeki yapılan hatalar öğrencinin öğrenmesine katkı sağlayabilir.

Andrew ve Meligrana (2012: 706) yaptıkları çalışmada simülasyonun öğrencilere, gerçek anlaşmazlıklar için alternatif çözümler üretme durumlarıyla karşılaşmaları durumunda gerek yeterli öz güveni sağlama gerekse daha iyi çıkarımlar sağlama açısından oldukça yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Simülasyon, geçmişin kısıtlı olanaklarında nasıl karar verildiğini keşfetmede; tarihi koşullar içinde elde bulunan seçenekleri anlamada ve tanımlamada; tarihi problemleri keşfetme ve tarihsel düşünmenin anlamlandırılması, anlaşılmasında bir araç olarak kullanılabilmesinde; eğitimde pratik uygulamaların öğrencilere sağlayacağı yararlar içinde bulunmaktadır (McCall, 2012a: 16, 24).

Problem çözme; problemin tanımlanması, planlanması, çözümüne yönelik seçeneklerin belirlenmesi ve en uygun olan seçeneğin tercih edilmesi gibi birçok aşamanın olduğu bir süreçtir. Problem çözme aşamasındaki öğrencinin, çözüm seçeneklerini değerlendirirken olaya başka açılarla bakabilmesi de mümkün olabilir.

Problem çözme becerileri çeşitli yönleri kapsamaktadır. Bunlar; problem unsurlarının tanınması dışında benzer problemlerle bağlantı kurma, yeni çözümlerin geliştirilmesi ve eleştirel düşünce olarak sıralanabilir. Problem çözme yoluyla öğrenmenin amacı, öğrencilerin somut durumlara veya pratik durumlara soyut veya teorik kavramları uygulamalarına yardımcı olmaktır (Sauvé vd., 2010: 256). Bu açılarından bakıldığında Türkiye’de sosyal bilimler alanında oldukça yakın bir zamanda kullanılmaya başlanan simülasyon, öğrencilerin zihnindeki karmaşık sorunlar karşısında deneyim sağlayarak problem çözme stratejilerinin gelişmesi potansiyeline sahiptir (Gredler, 1996: 521; Gredler, 2004: 573). Öğrencilere geçmişteki problem boşlukları içinde anlamlı seçimler yapmalarını sağladığı için simülasyon çok iyi öğrenme araçlarıdır (McCall, 2012a: 11-12).

Tarihsel düşünme becerileri aynı zamanda; öğrencilerin kronolojik düşünmesini, geçmişteki gerek olgu ve olaylar gerekse tarihsel konular hakkında neden-sonuç bağlantıları kurmalarını, süreç içinde geçirilen değişimleri kavramalarını, sürekliliği ve geçmiş ile bugün arasında bağlantıları kurmayı amaçlar. Öğrenci; olay ve olguları sorgulayabilir, tarihsel olayları yorumlayabilir, bunların analizini yapabilir, geçmişteki olay ve olguları güncel olay ve olgularla ilişkilendirebilir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim, Tarih Dersi, Programı, 2018: 13). Öğrenci, gerçek dünya sorunları ile karşı karşıyadır. Böylece belirlenmiş rolleriyle ilişkili duyguları, soruları ve kaygıları deneyimler. Gerçek dünyayı deneyimlemenin en öncelikli önemi deneyimi ile yansıttığı sosyal gerçekliğin arasında yer bulmasıdır (Gredler, 2004: 573). Simülasyon öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli bir yaklaşımı esas alır. Böylelikle öğrenciler problemin çözümü için daha esnek yaklaşmayı öğrenirler.

Yapılan bir çalışmada simülasyonun planlamada, öğrencilere müzakere öğretmede, yeterli öz güveni ve daha iyi çıkarımlar sağlama açısından oldukça yararlı ve etkili bir araç olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin karşılaşacakları sorunları daha meziyetli yönetmeyi de öğrettiği vurgulanmıştır (Andrew ve Meligrana, 2012: 706-707).

Simülasyonda gerçek dünyadaki gibi deneyimler tecrübe edilmektedir. Örneğin ilkel dönemde avcı olarak var olmaya çalışmak nasıl olurdu, sorusunun deneyimini simülasyon ile ortaya koymak mümkündür. Diğer taraftan simülasyon, problem çözme fırsatı sağlamaktadır. Bu ise eğitimden gerçek hayata daha fazla bilgi transferi sağlayacaktır. Katılımcılar, gerek alınan kararlar gerekse tehlikeli olabilecek farklı uygulamaların zararlı etkilerini yaşamayacakları için aynı zamanda güvenli bir eğitim tekniğidir (Cruickshank ve Telfer, 1980: 77).

Simülasyon, öğrencilere problemleri aktif olarak çözme bağlamında yapılandırmacı ortamlar sunmanın yanı sıra canlı deneyimler aracılığıyla etkileşimli olarak öğrenebilecekleri bir kurallar ve roller çerçevesini de sağlamaktadır (Leemkuil vd., 2003: 92). Yapılandırmacı tarih öğretimi öğrencilere kendi anlatısını inşa etme şansı verir (Pamuk, 2014: 87).

Yukarıda ifade edildiği gibi deneyimsel öğrenme, problem çözme becerileri açısından önemlidir. Çünkü deneyimsel öğrenme öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik fırsat tanır. Öğrenci deneyimsel öğrenmede problemle karşı karşıya kalacağı için simülasyon tekniği, öğrenciye gerçekçi deneyimler sunar. Böylece öğrenci, problemler karşısında seçenekler oluşturabilir. Problem çözmenin aşamalarını deneyimleyebilir. Bununla birlikte sınıf içi simülasyonlarda çokça kullanılan müzakere, problem çözme becerileri açısından doğal bir ortam sağlayabilir.

2.7.2. Güçlü Bir Öğrenme Aracı ve Aktif Katılım Sağlama

Sınıf içi simülasyon, öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Simülasyon doğru kullanıldığında; süreçlerin, kavramların ve becerilerin keşfedilmesi ve güçlü bir şekilde öğrenilmesini sağlayabilir. Ayrıca keşfetme ve tam öğrenmeyi geliştirebilir (Ruben ve Lederman, 1982: 243). DiCamillo ve Gradwell (2012: 12) simülasyonun yüksek düzeyde daha yaratıcı bir şeyler yapmak isteyen öğrenciler için bu imkanı onlara sunduğunu ve kitapların onlara sunamayacağı tecrübeleri, ilgilendikleri ve yapmak istedikleri imkanları onlara vereceğini savunur. Vlachopoulos ve Makri (2017: 27) simülasyonun öğrenme sonuçları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Simülasyonun, öğrencilerin bilgi edinme, kavramsal uygulama, içerik anlayışı ve eyleme yönelik öğrenme dahil bilişsel öğrenme sonuçlarına katkıda bulunduğuna vurgu yapmıştır.

Simülasyon sırasında kişinin kendisine özgü süreçleri de barındırmaktadır. Çünkü her bir kişi simülasyondan farklı deneyimler elde edebileceği gibi aynı kişi aynı simülasyondan farklı seferlerde farklı tecrübeler de edinebilir. Bu deneyimleme sırasında öğrenci aktif bir durumdadır. Öğrencinin yaşantısı yoluyla önceden öğrendiği bilgi ile yeni bilgileri arasında bir ilişkilendirme süreci de yaşanabilir. Böylece öğrenci bilgi transferi gerçekleştirebilir.

Simülasyonun hem bilgi edinme hem de anlama açısından tarih öğretmek için nasıl bir araç olacağı üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmadan edinilen sonuçlara göre

simülasyonun öğrenmede etkili olduğu bulunmuştur (Corbeil ve Laveault, 2011: 472-473). Simülasyon, derinlemesine öğrenmeyi sağlayan güçlü bir öğrenme aracı olmakla birlikte derinlemesine öğrenmenin olabilmesi için motivasyon, öğrenci aktivitesi, başkalarıyla etkileşim ve iyi yapılandırılmış bir bilgi temelini olması da gerekir (Hertel ve Millis, 2002: 4-5).

Cruz ve Patterson (2005: 45) birçok öğrencinin sınıf içi uygulanan simülasyon canlandırmalarında derin ve kapsamlı bir öğrenme deneyimlerine sahip oldukları için simülasyonun güçlü bir egzersiz olduğunu savunmaktadırlar.

Yukarıda da bahsedildiği gibi simülasyon, derinlemesine öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Rhem (1995: 4) derinlemesine öğrenmede motivasyon, öğrenci aktivitesi, başkalarıyla etkileşim ve iyi yapılandırılmış bilgi temeli olmak üzere aşağıdaki dört noktaya temas etmiştir. Bunlar;

Öğrencide motivasyon: Öğrencinin en çok bilmeye ihtiyaç hissettiği şeydir. Bu isteğe ket vurulması öğrenmeyi azaltır.

Öğrenci aktivitesi: Öğrencinin öğrenirken aktif katılımı sağlanmalıdır.

Başkalarıyla etkileşim: Sınıf içi simülasyonda öğrenci grup halinde çalışarak etkileşimde bulunurlar.

İyi yapılandırılmış bilgi temeli: Yeni kavramlar, öğrencilerin önceki deneyimleri ve mevcut bilgileri ile ne kadar bağdaştırılabilirse öğrenciler de öğrenmek ve kendi sentezlerini oluşturmak için o kadar sabırsızlanırlar.

Sınıf içinde uygulanan simülasyonun bilgi aktarımını kolaylaştırıp öğrencilerin katılımını artırırken öğrencilerin sosyal gelişimlerini de güçlendirir. Öğrencilerin akademik bilgi seviyesi ile başarısı arasında bir bağ görülmesine rağmen akademik oyunların özellikle düşük akademik kabiliyete sahip öğrenciler arasında onların öğrenme kapasitesini artırabildiği de görülebilmektedir (Cruickshank ve Telfer 1980: 78).

Lush ve Tamura (1999: 356) çalışmasında öğretmenlerin cevaplarının simülasyonun oldukça olumlu olduğunu, öğrencilerin daha çok öğrendiklerini ve faaliyetten hoşlandıklarını ifade etmiştir. Andrew ve Meligrana (2012: 698) sınıf içi simülasyonun epeyce yaygınlaşan bir uygulamasının müzakere öğretiminde etkili olduğuna değinmiştir. Simülasyon hem fikirleri görsel olarak sunar hem de doğrudan öğrencinin bilinçaltını

etkileyen biçimde bir kanıt sunmuş olur. Bu nedenle Birt ve Nichol (1976: 5) simülasyonun öğretici bir yöntem olduğunu savunmuştur.

Yukarıdaki bu ifadeler simülasyon tekniğinin aktif bir süreci desteklediğini de ifade etmektedir. Aktif katılımda öğrenci dinamik bir yapıdadır. Ayrıca bilgiyi keşfeder. Bilgiyi kendi tecrübelerinden de yararlanarak yapılandırabilir. Bir taraftan kendi yaşantısından yararlanırken diğer taraftan grup etkinliği içinde kendisini ifade edebildiği bir ortam içinde bulunur. Öğrenciler aktif bir süreç içinde yer aldıklarından etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi beklenir.

Rieber (1996: 49) bir simülasyonun gerçek veya hayali bir çevreyi veya sistemi taklit etme çabası olduğunu ifade etmekle birlikte genel olarak bilimsel ve eğitici kavramlarıyla tanımladığı iki amaca hizmet ettiğini iddia etmiştir. Örneğin; bilimsel simülasyonun, bilim adamlarına belirli bir sistemi incelemek için bir meteoroloji uzmanının bir kasırga çalışmasına yardım etmesini sağlayarak bilim insanlarının mevcut teoriyi ve sistemi anlamasını ve geliştirmesini sağladığına vurgu yapmıştır. Eğitim simülasyonunun ise, simülasyon içinde üretilen geri bildirimlerle eylem veya kararların sonucunu gözlemleyerek öğretici bir tasarım içinde olunduğunu savunmuştur.

Hertel ve Millis (2002:12) simülasyonun, öğrencilerin kullanılabilir bilgi elde etmesinde özellikle çok iyi olduğunu iddia etmişlerdir. Kullanılabilir bilgiyi, başka durumlara yöneltilebilen ve uygulanabilen bilgi olarak tanımlamıştır. Böyle durumda derinlemesine öğrenme gerçekleşebilir. Bu noktadan hareket edildiğinde öğrenmek, bilgilerin salt depolanması değil, bununla birlikte bilgilerin kullanılmasıdır (Cunningham, 1984: 224). Eğitim sürecine aktif katılan öğrenci, iletişim becerilerinden karar verme, problem çözmeye kadar birçok süreç içinde yer alabilir. Böylece öğrenci, eğitimin akışının oluşturulmasında aktif bir katılım sağlayabilir. Bu süreç içinde öğrenci öğrenme aşamasından da öte öğrenilenlerin tatbik edilmesini deneyimleyebilir. Bu durum öğrenmeden daha derin bir eğitim sürecine aktif katılımını gerektirir.

Simülasyon sırasında, öğrenci sadece bazı bilgileri öğrenmek zorunda değildir, belirli bir hedefe ulaşmak için öğrenciyi belirli bir sosyal yapının içine sokar. Ayrıca simülasyon sırasında katılımcılar olaylar, duygular, ilişkiler, stratejiler ve pek çok bilgiyi fark etmeden işleyebilirler. Öğrenciler bu süreçte pasif durumda olmadıkları için öğrenme gerçekleşecektir. Simülasyon sırasında öğrenciler belirli bir hedefe ulaşabilmek için birbirleri ile iletişime girebilirler (Petranek, Corey, Black, 1992: 175, 176). Bu sebeple

simülasyon, öğrencilerin istenilen alanlarda veya başka bir disiplinde, araştırma yetisini kazanmalarını sağlayacak güçlü bir araçtır (Hertel ve Millis, 2002: 12).

Birt ve Nichol (1976: 6) simülasyonun yararı konusunda tarihsel sürece yeni bir bakış getirilmesine vurgu yapmıştır. Ona göre simülasyon, öğretmenin herhangi bir tarihi durumun mümkün sonuçlarının çeşitliliğini göstermesini sağlar ve öğrenciler için tarih çalışmasına yeni bir bakış açısı getirir.

Öğrenci, simülasyonda tarihsel karakteri canlandırarak tarihsel sürecin içinde yer almaktadır. Söz konusu tarihsel karakteri etkileyen durumlara göre hareket ederek, tarihin nasıl geliştiğini öğrenci bizzat görebilmektedir (Birt ve Nichol, 1976: 9). Simülasyon, öğrencilerin kullanılabilir bilgi elde etmesinde önemli bir katkı sağlar. Kullanılabilir bilgi, başka durumlara yönelebilen ve uygulanabilen bilgidir (Hertel ve Millis, 2002: 12). Bu durum tarihsel karakterlerin, tarihsel olay ve süreçlerin sorgulanması için uygun soruların sorulabilmesini gerekli kılmaktadır. Tarihsel sorgulamanın yapılabilmesinde tarihin yeniden yaratılması ve yukarıda da ifade edildiği şekliyle sonuçların çeşitlilik göstermesi simülasyon içinde anlamlı bir hal alacaktır.

Öğrenmek, bilgiyi depolamak değil, onu kullanmaktır (Cunningham, 1984: 24). Bu noktada simülasyon bu ihtiyaca cevap vermektedir. Simülasyon öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan bir yol olduğu söylenebilir. Simülasyon öğrencilere verimli, yaratıcı, ilgili, özgüvenli olmalarına katkı sağladığı gibi etkin öğrenmeyi merkeze alarak dersin işlenmesini katkı sunar (DiCamillo ve Gradwell, 2012: 12).

Simülasyonda müzakere, simülasyonun önemli bir unsurudur. Öğrenme, sadece başarılı bir şekilde sonuca ulaşma şeklinde olmayabilir. Galarneau (2005) başarıya ulaşamamanın da bir öğrenme şekli olabileceğini iddia etmiştir. Onun savına göre başarısızlık, bir simülasyon ya da iş tecrübesinde gerçeği hissettirir ve öğrenmeye yardımcı olur. Gerçek duyguları anımsatan simülasyon da gerçek anılara dönüşür. Simülasyon deneyimsel öğrenme olduğu için simülasyon sırasında hata kaçınılmaz bir durumdur. Ayrıca öğrenci kendi hatalarından da öğrendiği için istenilen de bir durumdur. Böylece öğrenciler sonraki simülasyonda gelişme şansını elde ederler. Hatta Jones (1995: 10)'e göre hata ne kadar büyükse öğrenme o kadar büyük olur. Öğrenme, eğitsel süreçlerin sonunda elde edilen bilgilerdir. Öğrenci kendisi tarafından somut olarak deneyimlenerek kendisinin yaptıklarının sonuçlarının test edilmesini tecrübe etmiş olacaktır. Tarihi dönemin bilgisi yaşantı yoluyla kavranmış olacaktır. Öğrenme, öğrencinin yaşantısı yoluyla yeniden

yapılandırılmış olacaktır. Bu bağlamda bakıldığında tarih dersinde öğrenci tarihsel süreçten farklı kararlar alması, tarihsel dönemi yapılandırırken tarihsel gerçeklikten ayrı bir yol izlemesinin sonucunda gerçekte ne oldu ile kendi deneyimlerinin arasındaki farkı ve bunun nedenlerinin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi eğitsel sürecin olumlu sonuçlandığına işaret etmektedir. Çünkü aşağıda da ifade edileceği şekliyle öğrencinin, tarihsel bilgiye ulaşması tarihsel sürecin içinden kendi deneyimlerinin etkilerini görmesi ile olacaktır.

Birt ve Nichol (1976: 6, 7) simülasyonun öğrenme ve hatırlama üzerindeki etki ve faydasına şu şekilde vurgu yapmışlardır:

Öğrenciler tarihsel rolleri üstlendikleri için, tarihi içinden öğrenirler, çünkü rollerini simülasyonun tarihsel çerçevesiyle bağlantılandırır. Rollerin canlandırılması ve tarihsel materyalin aktif kullanımı öğrencilerin ilgili konuyu daha kolay hatırlamalarını sağlar. Hatırlama, hem öğrencinin konuyla özdeşleşmesi hem de gelişmiş anlayışı sayesinde gerçekleşir. Çünkü, öğrenciler kendilerine gerçekçi tarihsel bir durum yaratmışlardır ve bu yüzden neler yaşandığını kendi kavramlarıyla idrak edebilirler.

Simülasyon, gözlem ve görselleştirme olanağı sağlar. Ayrıca simülasyon çeşitli ihtiyaçları olan öğrenciler için öğrenmeyi arttıracak birçok bilgi sunumunu bünyesinde barındırır. Simülasyon, öğrencilere keşfetme ve keşif bulgularını inceleme süreçlerinde inisiyatif alma şansı sağlar. Ayrıca öğrenciler, parametreleri ve diğer unsurları değiştirebildikleri için, hipotezlerini test etme, bilimsel deney tasarlama ve bu simülasyon deneylerinden elde ettikleri verileri yorumlama esnekliğine sahiptir. Bununla birlikte keşif esnasında simülasyon, doğrudan, zengin ve geçerli geri bildirimler sunabilir. Simülasyon öğrencilere canlandırma yapma ve gerçek insanlarla (diğer öğrencilerle eşli ya da öğretmenlerle) ya da öğelerle çoklu etkileşimi yaşama imkânı sağlar (Lei, Lin, Wang, Sun, 2013: 153-154).

Simülasyon sırasında öğrenci kendi yaptıklarını değerlendirildiği, inisiyatif aldığı bir süreç içinde bulunur. Öğrenci kendisi süreci deneyimler, deneyimleme yoluyla keşfeder. Öğrenci simülasyon sırasında edindiği tecrübe, ders içindeki bulunduğu etkinlikler sonucunda bir kanaat oluşturur. Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine, birtakım olgu ve olayları keşfetmesine neden olabilmektedir. Öğrencinin simülasyon sırasında keşfetmesi olay ve olgular hakkında düşünmesi, öğrenciye bilginin üretimi yolunda bir katkı sağlayabilir. Öğrencinin düşünmesi, keşfetmesi sonucu özgün olarak çözüm yolları denenmesinin sağlaması simülasyonun beklentilerindendir.

Simülasyonda öğrenci sadece bakarak, izleyerek pasif bir dinleyici olmak yerine aktif olarak deneyimleyebildiği fazlaca duyu organlarını harekete geçirebildiği, olaylar

arasındaki örüntüyü yaşantı yoluyla oluşturabildiği ve yeniden yaratabildiği sürecin aktif bir unsurudur. Simülasyon sırasında öğrencinin tarihsel durum ile ilgili aktif olarak insiyatif alması olaylar arasında örüntü kurulabilmesi güçlü bir öğrenmeyi sağlayabilir.

Simülasyonun kişiselleştirilebilmesi ve kişinin kendine özgü gereksinimlere cevap verebilmesi örneğin eğitiminin hızının kişinin öğrenme hızına göre kontrol edilebilmesi hususu simülasyon ile ilgili önemli bir faydadır, denilebilir (Honey ve Hilton, 2011: 60). Kişiselleştirilmiş öğrenme, herkese uygun olmayan bireysel farklılıkları ön planda tutan bir öğrenmedir. Buna göre kişi, kendi öğrenmelerini şekillendirebilir ve yönlendirebilir. Simülasyon bu açıdan öğrenmenin kişiselleştirilebilmesi, kişinin bireysel farklılıklarının da göz önünde bulundurulmasının önünü açabilmesi noktasında önemlidir.

Honey ve Hilton (2011: 29)'a göre simülasyon uygulamalarında kavramsal anlayışı geliştirmek önemli bir hedeftir. Simülasyonun öğrencinin üretme, anlama, hatırlama ve bilim kavramlarını kullanmasına yardım edebileceğini savunmuşlardır.

Simülasyon okul ortamında öğrencilere güvenilir ve güçlü bir öğrenme aracı sunar. Örneğin laboratuvar ortamında yapılan deneyler ya da savaş gibi konular okul ortamından güvenli bir şekilde öğretilemez. Simülasyon, öğrencilerin bu durumlarla ilgili deneyimlemelerini mümkün kılar. Ayrıca simülasyon incelenen değişkenin sayısının zaman ve kontrolünde hızlanmayı veya azalmayı mümkün kılar (Jurica ve Head, 2009: 5).

Bir öğrenme aracı olarak simülasyon, öğrencilerin aktif katılım yoluyla açık bir şekilde iletişim kurmasını sağlar (Krausse ve Amaral, 1994: 54). Simülasyon öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif olmasını mümkün kılar. Güven (2014: 3) aktif tarih öğretimi ile ilgili şu görüşü dile getirmiştir:

“Dewey’den Piaget’e kadar öğrenmeyle ilgilenen kuramcılar ve tarih konusunda çalışanlar ‘aktif tarih’ öğretime geçilmesi konusunda araştırmalara dayalı mesajlar vermektedirler. Aktif tarih öğretiminin temeli, öğrencileri öğrenmede sorumlu hale getirebilmek ve öğrencileri sürekli aktif tutabilecek yöntemleri uygulamaya dayanır.”

Aktif katılım öğrencinin yaratıcı düşünmesini sağlayabilir. Öğrenci düşünceler, olaylar, kavramlar arasında bağ kurabilmesi için aktif bir düşünce içinde olması gerekir. Bu durum simülasyon sırasında öğrencinin bir sorumluluk bilinci içinde hareket etmesini sağlayabilir.

Alder vd. (1974: 350-351)“Neden bir öğrenci normal öğrenimden ziyade simülasyona daha çok dâhil olabilmektedir?” sorusunu sormuştur. Buna cevap olarak ise aşağıdaki satırları ifade etmiştir:

Çünkü simülasyon aktif katılım gerektirmektedir. Bir oyunun kuralları öğrencileri karar vermeye ikna eder. Bir oyun çok sayıda seçenek olasılığı sunar ama öğrencinin ne seçeceğine karar vermez. Öğrenciler kendi kararlarının kontrollerine sahiptir. Örneğin ulusal ekonomiyle alakalı olan simülasyon da, işsizliği azaltmayı tercih edebilirler. Kararlarını girdikten sonra hızlı listeleme sonuçları onlara gönderecektir: işsizlik düşebilir fakat hükümetin harcamaları artabilir. Sonra birkaç seçim daha yapmak zorundadırlar. Birkaç fikir çıkabilir. Akranları ile yarışan öğrenciler, her seçim için karmaşık sonucun ne olacağını ve bir sonraki hareketi tahmin etmek zorundadırlar. Çoğu simülasyonda sadece tek bir doğru cevap ya da sonuç yoktur. Bu öğrencilerin, hayatta hiçbir şeyin kesin olmadığını anlamalarını sağlayacaktır. Simülasyon oynayan öğrenciler kısa cevaplar için öğretmenlere soru soramazlar. Hatta bir kitap bile yardımcı olmayabilir. Öğrenciler oynamak zorundadır.

Karar verme becerisi hayatın birçok alanında kullanılmak zorunda kalınan bir beceridir. Simülasyonda öğrenci önündeki seçeneklerden birini seçme durumu ile karşı karşıya kaldığında kendi kararlarının ne gibi sonuçları olacağını görmüş olacaktır. Karar verme aşamasında karşılaşılan problemlere dair sorular sorması karar verme sürecine önemli bir katkı sağlayacaktır. Tüm bu süreçleri simülasyon ile sağlanabilmesi öğrenci açısından değerli bir kazanımdır.

Öğrenciler simülasyon sırasında aktif keşiflerde bulunur (Lei vd., 2013: 153). Pek çok araştırmacı simülasyonun aktif katılımına vurgu yapmıştır. Örneğin, Petranek vd., (1992: 176) bir simülasyon sırasında katılımcıların farkında olmadan birçok unsurun harmanlandığını ve işlendiğini iddia etmişlerdir. Bu bilgiler arasında gerçeklerin, duyguların, stratejilerin, ilişkilerin ve daha birçok şeyin olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte, öğrencilerin pasif değil, aktif olmaları öğrenmenin gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlamaktadır. Çünkü simülasyon sırasında katılımcılar tarafından farklı seçenekler deneyimlenebilir ve diğer öğrencilerle etkileşime geçebilirler.

Rol üstlenme simülasyonu öğrencilerin aktif katılımlarını gerektirir, aktif katılım sırasında yeni bilgi uygulayabilecekleri ve hareketlerinin sonuçlarını inceleyebilecekleri somut bir durum sağlar. Bu durum öğrencilerin, hem simülasyondaki deneyimlerine karşı hem de sınıf içi ve sınıf dışında karşılaştıkları yeni durumlara karşı test edebilecekleri soyut genellenmenin oluşturulmasını kolaylaştıran bir süreçtir (Raymond, 2010: 52). Aktif katılım öğrencilere kendini keşfetmeyi ve mevcut durumlar karşısında risk alabilmeyi, işbirliği yapabilmeyi de sağlar. Ayrıca aktif katılım, sınıf içinde öğrencilerin öğrenim sürecine aktif katılım içinde bulunurken yaptıklarını düşünmesini de gerektiren bir olgudur.

Simülasyon öğrencileri kendi öğrenmelerinde aktif olarak dahil olmaları konusunda motive edebilir (Lunce, 2006: 42). Öğrencilere daha derin bir bakış açısı/kavrayış kazandırmaya çalışmak, daha özenli ve aktif katılıma teşvik etmek, bilgileri akılda tutulmasına yardımcı olmak, işbirlikçi çalışma yoluyla eleştirel/sorgulayıcı düşünme yeteneğinin gelişmesine yardım etmek ve konuşma, sunum yapma yeteneklerinin gelişmesi ile aktif öğrenmeyi artırabilir (Smith ve Boyer, 1996: 690-691). Simülasyon, oyun ve rol oynamaların öğrencilerin kavramların ve teorilerin anlaşılmaları için derin düşünmeye teşvik etmesinin yanında öğrencilerde rollerin ve sorumluluğun daha fazla idrak edilmesini geliştirmek için değerli bir yaklaşımdır (Sutcliffe, 2002).

Öğrenci, öğrenme ortamında olacaktır. Bu da işbirliği içinde bulunulmasını diğer öğrencilerle iletişimin olduğu, etkileşim ortamında olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşim içinde bulunması grup içindeki etkinliklerinde sorumluluğunun olduğu; karar verme, problem çözme ve işbirliğinin yapılandırıldığı aktif bir süreç içinde yer almasını sağlayacaktır. Aktif öğrenme ortamı bireye çoklu öğrenme fırsatı sağlayabilir.

Aktif öğrenmeyi yerleştirmek açısından eğitim tekniklerine çeşitlilik sağlamak simülasyonun hedeflerindendir, denilebilir. Ayrıca sınıfta öğrencilere teorik malzemelerle örtülü birinci elden tecrübeler de sağlar (McCall, 2012a: 10; DiCamillo ve Gradwell, 2012: 2). Oyun ve simülasyonda öğrenciler aktif sorumluluk almak suretiyle öğrencilerin azami katılımları sağlanabilir (Gredler, 2004: 572). Öğrenci kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alır. Bu sırada yukarıda da ifade edildiği gibi öğrenci pasif değil, aktiftir. Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ve bilimsel araştırma basamaklarını içselleştirebilir.

Lunce (2006: 38)'nin Alessi ve Trollip (2001)'ten aktardığına göre öğrenciler çoğu zaman simülasyona olan aktif katılımı diğer öğrenme metotlarından daha ilgi çekici, doğal bir şekilde daha motive edici ve gerçek dünya deneyimlerine daha yakın bulur. Simülasyon, öğrencilerin kendilerini süreçlere aktif bir şekilde sokmalarını sağlayacağı gibi geleneksel olarak işlenen derslerin yapamayacağı sonuçların deneyimlenmesini sağlayabilir (Shellman ve Turan, 2006: 3-4).

Simülasyon sayesinde aktif bir öğrenme ortamı içinde bulunan birey, öğrenme ortamında becerilerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi sürecinin içinde yer alır. Bilginin ezberletilmesi yerine bilginin aktif olarak kendisi tarafından yapılandırıldığı güçlü bir öğrenme ortamı içinde bulunur. Simülasyonun güçlü bir öğrenme aracı olmasının nedenlerinden biri de derinlemesine öğrenmeye katkı sağlayabilmesidir. Yani öğrenme sürecine aktif katılımın

sağlanmasını, çoklu bakış açısının sağlanması gibi birtakım becerilerin geliştirebilmesini, motivasyonun sağlanmasını, bilgiler arasında bağıntı kurma ve bilginin yapılandırılmasını destekler.

Simülasyonun güçlü bir öğrenme aracı olmasını sağlayan başkaca bir faktör de sosyal bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi ve öğrenciler arasında etkileşimi sağlanmasıdır. Öğrencinin aktif katılımını sağlayan simülasyon, bilgilerin depolanmasını değil, bilginin yapılandırılmasını ve kullanılmasını sağlar.

Bunların dışında tarihin sonuçlarının çeşitli olabileceğinin fark edilmesini mümkün kılar. Bu ise öğrencinin tarihin yeniden yapılandırılmasını, tarihsel sorgulamayı kavramasını sağlayabilir. Öğrenci yaşantısı yoluyla yeniden bilginin yapılandırılmasını sağlayabilir. Yaşantı yoluyla keşfetme, olay ve olgular arasında bağ kurabilme, özgün çözüm yollarını deneyimlemesi, hatta kendi hatalarından öğrenebilmesi simülasyonun güçlü bir öğrenme aracı olmasını sağlar.

2.7.3. Gerçekçi Deneyimler Sağlama

Tarih eğitimi alanında simülasyonun gerçekçi deneyimler sağlaması önemli bir avantajdır. Simülasyon içinde tarihsel dönemi ya da olayı tecrübe eden öğrenci, dönemin koşulları, tarihsel dönemde yaşamış insanların farklı tutum ve görüşleri olduğunu deneyimleyebilecektir. Bu açıdan bakıldığında tarihsel sürecin anlaşılmasında gerçekte kontrol ve müdahale edilemeyen dönemlerin öğrenci tarafından deneyimlenmesi sağlanmaktadır.

Simülasyon öğrencilerin birbirleriyle etkileşimler oluşturmak üzere yapılandırılmış ve bizzat öğrenci tarafından deneyimlenen gerçekçi olaylar sunar (Birnbaum,1982: 4). Bunun gerçek hayattakinden farklı olarak, öğrenci eylemlerinin gerçekleştiği ortam kontrol edilir; davranışlar ve bunların sonuçları, geri bildirim sağlayabilmek için gözlemlenebilir (Birnbaum, 1982: 5). Simülasyon normalde kontrol edilemeyen değişkenleri kontrol etmelerine izin verebilir. Örneğin, Minnesota Eğitim Bilişim Konsorsiyumu programı, öğrencilerin ışığın bitki büyümesi üzerindeki etkisini ölçmek için bir bitkinin aldığı güneş ışığı miktarını kontrol etmelerini sağlamıştır (Jurica ve Head, 2009: 6).

Andrew ve Meligrana (2012:697) simülasyonun eğitimde gittikçe yaygınlık kazanmasına rağmen bu öğrenme tekniğinin etkililiği hususunda pek az deneysel değerlendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğunun simülasyonun çok çeşitli alanda

öğrenmeye olan önemli katkısını kabul etse de faydaları üzerine yapılan basılı kaynaklar ağırlıklı olarak betimleyicidir ve anekdot türünde olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrenciler simülasyon sırasında doğrudan deneyimlemektedirler. Bu gerçek durumu deneyimlemeyi değerlendirme olanağına da sahip olabilmektedirler. Ayrıca değerlendirmelerini simülasyonun amaçlanan sonuçlarına karşı çıkarımları sağlar. Simülasyonun hedeflerine ulaşmasının yanı sıra, öğrenciler genellikle üzerine kurulu olduğu gerçek dünya sistemi ve bu şekilde çalışmasını sağlayanla ilgilenirler (Chilcott, 1996).

Böylece tarihsel dönemler ve olaylara ilişkin varsayımların tahlil edilmesi, ders kitapları gibi türlü tarihsel anlatımların neden-sonuç ilişkisi açısından irdelenmesi simülasyonun gerçekçi deneyimler sunması sayesinde mümkün olabilecektir. Bu ise öğrencinin tarihsel bakışı ile ilgili bilgilerinin temellendirilmesi gerekliliğinin görmesini sağlayabilecektir.

Öğrencilerin periyodik tartışmaları, bireysel deneyimlerine ulaşmalarını, simülasyonda yer alan genel özellik ve ilkeleri veya fikirleri tartışmalarını, bu fikirleri gerçek dünya durumuyla ilişkilendirmelerini sağlaması açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu tartışma için simülasyon sırasında zaman tanımları önemlidir. Simülasyon sırasında ve sonrasında "bilgilendirme" tartışmalarının yapılması da yine başka bir önemli husustur. Ayrıca simülasyon sonrasındaki tartışmalara öğretmen önderlik etmelidir (Chilcott, 1996: 3).

Eğitsel simülasyon öğrencilere, bir kavramsal sistemin veya gerçek çevrenin yapısını veya dinamiğini modelleyerek gerçek dünya anlayışlarını kontrol ettirecek bir metod sağlayabilir. Simülasyon, gerçek dünya kabiliyetlerinin etkileşimli uygulamasını sağlayarak ve gerçek bir problem veya sistemin ana unsurlarına odaklanarak durumlu öğrenme olanağı tanır (Heinrich, et. al., 1999; Akt. Luncce, 2006: 40).

Simülasyon deneyimleri öğrencilerin, tarihsel süreçlerden bir şeyler anlamasının dışında, zihnî geçmiş ve şimdiki zamanı birleştirmesine olanak sağlar. Geçmişin kendi koşullarına göre anlamlandırılması ve anlaşılması simülasyon sayesinde mümkün olabilir. Aynı zamanda simülasyon deneyimi, şimdiki zamana yönelik kişisel algılarının geçmişe ilişkin görüşlerin nasıl etkileyebildiğini ve geçmişin, şimdiki zamana yönelik görüşlerini aynı anda nasıl etkilediğini görmelerine yardım edebilir (Beidatsch ve Broomhall, 2010: 3).

Simülasyonun deneysel olması sosyal bilimler açısından da avantajdır. Çünkü, *"deneysel araştırmalar sosyal bilimlerin çoğu alanında neredeyse bilinmemekle birlikte, nedensel ilişkileri ve bağımlılıkları açıklığa kavuşturmak gerektiğinde çok açık avantajlara sahiptir.*

Bununla birlikte, simülasyon deneylerle benzerlik gösterirken, aynı değildir. En büyük fark, bir denemede, asıl gerçek nesne kontrol edilirken (örneğin, bir kimya denemesinde, incelenen kimyasallarda), bir simülasyonda fenomenin kendisinden ziyade bir modelle denemektir." (Gilbert, 2005:14).

Simülasyonun deneysel bir yapıya sahip olması sonuçları deneyimleme fırsatı vermektedir. Çünkü seçim yapmak ve bu seçimlerin sonuçlarını deneyimlemek gerçek dünya ortamları ve kararların yeniden yaratılmasına hizmet eder. Katılımcılar insanların birbiri ve çevreleriyle etkileşimi hususunda nasıl karşılık verileceği hakkında seçim yapmaları gerekir (McCall, 2012a: 13).

Simülasyonda gerçek hayatın bazı öğeleri canlandırılırken gerçek hayatın bütün karmaşıklığından ve dikkat dağıtıcı öğelerinde uzak olarak tasarlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler, uygulamaya geçildiğinde ortaya çıkabilecek bazı olumsuz öğrenme hedeflerini çıkartabilir. Böylece eğitici bir simülasyonda öğrenciler, gerçek insanlara veya olaylara zarar vermekten korkmadan risk alabilir ve özgürce hatalarından ders çıkartabilir (Hertel ve Millis, 2005: 5).

Lin, Carroll ve Carley (2007: 1242) simülasyon sonuçları teorik olarak türetilmiş sürecin sonuçlarını ortaya çıkarmakta kullanılabileceğini iddia etmektedirler. Ayrıca bunun bir tür keşif olarak görülebileceğini, hem fen bilimleri hem de sosyal bilimlerde teorik çalışmanın özelliği olduğunu öne sürmüşlerdir:

Teori geliştirmede ve deneysel çalışmada kullanışlı olabilir. Karmaşık sistemlerin çalışmasının içine bakış sağlayabilir ve onların hareket tarzını keşfedebilir. Teorik savların ve varsayımların sonuçlarını inceleyebilir, alternatif açıklamalar ve hipotezler üretebilir ve açıklamaların geçerliliğini test edebilir. Simülasyon resmi modellemeye dayanarak teorik kesinlik getirir ve bilimsel sürece katkı sağlar (Lin, Carroll ve Carley, 2007: 1243).

Simülasyon, deneysel ve teorik kavramların tartışmaları arasında Hertel ve Millis (2002: 13) eğitsel simülasyon hakkındaki “doktor gibi davranmalarının” değil, “doktor olmalarının” gerekliliğinin ifadesi çok değerlidir. Buradan anlaşıldığına göre, simülasyon *"kontrollü bir ortamda, simülasyon öğrencilerin, o doktor, o avukat veya o muhasebeci "olmalarına" imkan verir."* (Hertel ve Millis, 2002: 13). Simülasyon düşünce deneylerini gerçekleştirmenin bir yoludur, denilebilir (Axelrod, 1997: 17).

Smith (1987: 395-396) sınıf içi simülasyonun ders kitabı ile gerçek hayat durumları arasındaki boşluğu doldurduğunu, deneyimin en iyi öğretmen olduğu bu nedenlerle de güçlü bir teknik olduğunu belirtir.

Öğrenmenin temel unsurlarından biri de deneyime dayalı etkinliklerin davranışta değişimlere neden olmasıdır. Gerçek hayattan alınan kesitlerin simülasyon aracılığı ile yeniden yapılandırılması ve tecrübe edilmesi bilgi ve deneyimin davranışa dönüştürülmesi ile öğrenme gerçekleşir. Bu açıdan bakıldığında simülasyon öğrencilerin ders kitaplarındaki bilgileri deneyimleme fırsatı sağlaması açısından etkili bir tekniktir.

Simülasyon işbirliğine dayalı becerileri içinde barındıran bir tekniktir. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde olduğu deneysel bir yapıya sahiptir. Bu ise öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayabilmesini sağlamıştır. Simülasyon sırasında duygu ve düşünce gibi farklı özelliklere sahip öğrencilerin olması pek olağan bir durumdur. Öğrencinin gerçek hayattaki ile uyumlu olan bu tür durumlarla sınıf içinde karşılaşması öğrencinin gerçek hayat ile ilişkilendirilmiş tecrübelerinin öğrenmeye dönüşmesini sağlar. Öğrencinin kendi öğrendiklerini kendisinin yapılandırma olanağı elde edebildiği doğal bir süreç simülasyon tekniği ile kendini gösterebilir. Simülasyon tekniği ile öğrenci problem çözebilme, karar verebilme, kendisini ifade edebilme, karşılaşılan problemler ile başa çıkabilme ya da sorunları çözebilme, simülasyon sırasında yapabilecekleri hatalardan sonuçlar çıkarabilme, kişiler arasında olumlu iletişim yollarını görebilme gibi birçok noktada öğrencilerin gerçekçi deneyim edinebilmesi açısından simülasyon tekniği yararlıdır. Ayrıca simülasyonun gerçekçi deneyimler sağlaması öğrencinin sorumluluklarının gelişmesine katkı sağlayabilir.

2.7.4. Karar Verme Sürecini Sağlama

Öğrencilerin bilgi toplaması, kararlar alması, sonuçlar çıkarabilmesini öğrencilerin eline ve aklına bırakan simülasyon, öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Böylece öğrenciler, karar verme ve kararların sonuçlarını değerlendirme imkânına kavuşurlar. Öyle ki *“Bir ders kitabının veya laboratuvarın yapamayacağı şekilde, öğrencilere, karar verme ve kararlarının sonuçlarını değerlendirme fırsatını sağlar”* (Hertel ve Millis, 2002: 11). Simülasyon sırasında öğrenciler kendi kararlarını alır. Aldıkları kararların sonuçlarını test edebilirler. Bu ise öğrenciye neden-sonuç ilişkisini öğretmesi açısından güçlü bir yoldur. Bu öğretim yaklaşımının kuvveti, karar vermek adına öğrencilere olanak verilmesidir (Turner-Bisset, 2005: 117). Eğer simülasyon takım şeklinde oluşturulursa öğrenci, aynı zamanda iletişim, karar verme yeteneklerini takım arkadaşları ile birlikte etkileşim faaliyetlerinden öğrenir (Asal ve Blake, 2006: 2). Simülasyon, öğrencilerin sınıf içinde aktif bir şekilde karar verme ve problem çözebilme gibi becerilerini uygulamalarını ve

alternatif stratejileri planlama becerilerini uygulamalarının yanı sıra kararlarının sonuçlarını değerlendirmelerini de sağlayabilir. Öğrencinin alınan kararları yaşantısı yoluyla deneyimlemesi ve değerlendirebilmesi öğrenciyi bilginin pasif bir takipçisi ya da alıcısı durumundan aktif bir konuma ulaşmasını sağlayacaktır. Bu noktalardan bakıldığında öğrencilerin karar verme süreçlerine katılabilmesi öğrencinin eğitim içinde aktif bir konumda olmasına katkı sunacaktır.

Klassen ve Willoughby (2003: 9), simülasyonun öğrencilerin karar vermesini sağladığı için yararlı bir araç olduğunu söylemektedir. Çünkü öğrenci kararların sonuçlarını görebilir ve o sonuçlara dayanan daha fazla kararlar verebilir. Öğrencileri karar verme süreçlerine dahil etmesi simülasyonun öne çıkan bir yararındır. Böylece öğrenciler bilginin pasif alıcıları değil, simülasyon içinde kendi kararlarını almak zorunda olan ve verilen bilgiyle çalışacak kişiler haline gelirler (Turner-Bisset, 2005: 117).

Çakıcı (2011: 79-80)'nın Ruddell (2002)'den aktardığına göre, “*Şemalar, öğrencilerin kişisel deneyimleri ve dünya hakkında yeni bilgi ve anlayış oluşturmak için kullandığı ön bilgileri yansıtmaktadır. Yeni bilgi şemaya, o bilginin kavramsal çatıya bağlanmasıyla eklenmektedir. Şema kuramı öğrenmeyi, zihinde bilgi yapılarını oluşturarak ve yeni bilgiyi bu yapılarla bütünleştirerek bilgiyi düzenleme, yapılandırma ve yeniden düzenleme sürecidir.*” Turner-Bisset (2005: 117) simülasyona şema teorisi açısından yaklaşarak öğrencilerin öğrenilecek materyali özümseyerek onunla aktif olarak ilgileneceklerini ve karar verme süreci boyunca onu veya dünyanın düşünce haritasını kendi şemalarına yerleştireceklerini iddia etmiştir.

Öğrenciler tarihe ilişkin kanaat, simge ve düşünceleri ile birlikte derse katılmaktadırlar. Öğrenciler, tarihe kendi eğilim ve inançları doğrultusunda tarih dersinin işleyiş ve amaçlarını şekillendirmekte ve yorumlamaktadırlar (Güven, 2014: 25). Bu durum öğrencilerin tarihsel durumun, tarihsel dönemin ve tarihsel kişiliklerin kararlarının yorumlanmasını da etkileyecektir. Bu açılardan bakıldığında simülasyon, konusunu tarihten alan konular hakkında karar verme süreci ile ilgili öğrencilerin deneyim kazanmalarını sağlayacaktır.

Dönemin, zamanın yaşanan ya da yaşanabilecek güçlüklerin ve kişilerin kararlarının sonuçlarını göstermek adına simülasyon iyi bir tekniktir (Turner-Bisset, 2005: 115). Tarihsel içerikli simülasyonda amaç tarihi kopyalamak değildir. Eğer şimdiki simülasyon oyuncusu o dönemin egemeni, karar vericisi olsaydı sonuç nasıl olurdu, sorunun cevabını göstermeye yöneliktir (Uricchio, 2005: 330).

Simülasyon, ekip çalışması, müzakere, karar verme ve kişilerarası ilişkilerin gelişimi gibi mesleki yeterliliklerin gelişimini teşvik eder (Angelini, 2016: 1).

Simülasyon sürecinde problemlerle karşı karşıya kalan öğrenci, problemlerin çözümü için seçenekler oluştururken ve bu seçenekleri uygularken karar verme durumu ile karşı karşıya kalacaktır. Alınan kararları deneyimleyebileceklerdir. Bu durum öğrenci merkezli yaklaşımın önemli bir unsurudur. Çünkü bu süreç içinde öğrenciler gerek problemleri sınıflandırırken, problemlerin çözümleri için seçenekler oluştururken gerekse uygulama aşaması için karar verme safhalarını yaşarken bütün bu durumları bizzat uygulama fırsatı elde edeceklerdir. Bu yönüyle de karar verme ve problem çözme becerileri sorunun tanımlanması, çözüm yollarının belirlenmesi, eldeki bilgiler ışığında hipotezin oluşturulması, bilgilerin değerlendirilmesi ve en doğru seçeneğin belirlenmesi açısından birbirlerinden tamamen bağımsız iki kavram değildir. Karar vermede sonuçları, sonuçların etkileri, bu etkilerin muhtemel yeni sonuçlarının öngörülmesi önemlidir. Simülasyon tekniği, bütün bunlara imkan sağlayabilecek bir tekniktir.

2.7.5. Etkileşimi Sağlama

Simülasyon etkileşim ve iletişime açık bir tekniktir. Etkileşimli eğitim uygulamaları, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını ve işbirliği yapmalarını gerektirdiği için öğrencilerin birbirlerinin konu ile ilgili yaklaşımlarını, anlayışlarını ve çevreleri ile uyum becerilerinin geliştirmelerini sağlar (Wheeler, 2006: 333). Etkileşim, öğrencilere aynı zamanda hedeflerine ulaşmak için farklı stratejileri denemelerine ve uygulamalarına olanak verir. Etkileşimi içinde barındıran simülasyon; iletişim, uzlaşma ve eleştirel düşünme becerileri edinme, takım çalışması becerilerini geliştirme olanağı sunmaktadır (Asal ve Blake, 2006: 2). Eğitimde öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci arasındaki iletişimin olumlu bir şekilde oluşması öğrenmenin başarısını da belirler.

Öğrencinin etkileşim ve iletişim içinde bulunması ve bu unsurların geliştirilmesi tarih dersinden beklenen becerilerdendir. Derste öğrencilerin etkileşim içinde bulunduğu çalışmalar öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanır. Karşısındaki kişi ve grupları dinlemeyi, onları anlamaya yönelik tutumları, ön yargısız diyalogu zorunlu kılar.

Etkileşimli teknikler grup becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Öğrenciler grup etkileşimlerinde birbirlerinden öğrenirler. Her öğrencinin simülasyon konusunun farklı bir yönüne temas etmesi, alternatif bakış açıları üretebilmelerini de sağlar. Ayrıca simülasyon

için grup ortamının etkili bir şekilde koordine edilmesi, işbirliğinin yapılması ve iletişim kurmak onemlidir. Tartışmaların gerçekleştiği anlarda öğrenciler birbirlerinin ne söylediğini dinlemeleri ve bu noktalara cevap verilmesi sırasında da iletişim becerilerinin kullanılması sağlanmaktadır (Dougherty, 2003: 240).

Grup alışması, öğrencilere birbirlerini tanıma fırsatı verir; bu da öğrencilerin diğer durumlara göre daha fazla iletişim kurmalarını sağlayacak ve kolaylaştıracaktır. Sınıf içi simülasyon, öğrencilere kalabalık içinde konuşma becerileri geliştirmesine olanak sağlayabilir. Öğrencilerin iletişim halindeyken ikna edici bir konum geliştirme arayışına girmesini sağlayabilir. Bu durumlar karşısında ise ğretmen, ğrencilerinin özelliklerini daha iyi tanıyabilecektir (Wheeler, 2006: 334).

Simülasyon, ğrencilerin bilgiyi aktarabilmelerini, sınıfta daha fazla etkileşimli katılım sağlamalarını ve daha fazla motivasyona ve sonuçta öğrenmeyi artırmalarına olanak tanır. Dahası, simülasyon, gelişmiş öz-yeterlilik ile sonuçlanan bir dizi sosyal fayda sağlar (Sutcliffe, 2002).

Simülasyon genellikle takım çalışması ve takım dinamiklerini teşvik etmede güçlü bir araç olarak görülmüştür. Bu da ancak takımlar arası etkileşimle olabilmektedir. Bunun yanında sosyal ve duygusal becerilerin, kendini yansıtma, liderlik gibi başka becerilerin gelişmesine de olanak verir. Simülasyon, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmesinin ğrenci bilgisinin de gelişimine yol açtığı savunulmaktadır. Bu bağlamda işbirliğinin öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir (Vlachopoulos ve Makri, 2017: 19).

Simülasyon tekniğinin öğrencilerin etkileşim ve iş birliği ile ilgili olumlu tutum sergilemeleri için uygun bir zemin sağladığı savunulabilir. Sınıfta ğrencilerin işbirlikçi bir tutum içinde olmaları öğrencileri birçok yönden olumlu etkileyecektir. Buna göre simülasyon temel olarak sosyal duygusal ve işbirlikçi becerilerin geliştirilmesi için önemli bir fırsat sağlayabilir. Buna ek olarak öğrencilerin akranlarıyla güçlü bir ilişki geliştirmeleri, gruplarla daha verimli bir şekilde işbirliği yapmalarına neden olacaktır. Bu ise öğrencilerin daha uyumlu ve düzenli çalışmalarına, ğrenci merkezli bu tür etkinlikler sırasında öğrencilerin yeni görevlerine uyum göstermelerine ve ortaya çıkabilecek sorunlarını çözmelerine yardımcı olan davranışsal sonuçlar ortaya konulabilir (Wedding, 2010: 547; Vlachopoulos ve Makri, 2017: 25).

Farklı özelliklerdeki öğrencilerin sınıf ortamında birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaları birbirlerinin öğrenmesine katkı sağlayabilmektedir. Simülasyon sırasında öğrenciler kendi aralarında bulundukları etkileşim ile bir hedefe ulaşmayı planlamaktadırlar. Öğrencilerin simülasyon içinde görevleri, görevlerinin gerektirdiği sorumlulukları ve ulaşmak istedikleri hedefler bir etkileşim ortamını zorunlu kılmaktadır.

2.7.6. Sorgulayıcı Olmayı Sağlama

Simülasyon tekniğinin durumu sorgulatması ve ilişkilendirmesi önemli bir faydadır. Böylece öğrenciler tarih hakkındaki hissettiklerini aynı zamanda tarih üzerinde düşüncelerini değiştirme olanağı bulabilir (Moorhouse, 2008: 10). Simülasyonda ders içeriğine yönelik sorgulayıcı soruların oluşturulması etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilir. Soruların oluşturulma süreci, dersin içeriği hakkında sorgulanmasına katkı sağlayabilir. Sorgulayıcı olabilmenin yolu da uygun soruları sorabilmekten geçmektedir. Witschi (2006a: 23) soru becerisinin aktif soru sormaktan daha fazlasını kapsadığını iddia etmektedir.

Öğrencinin elindeki verileri tanımlayabilmesi, açıklayabilmesi, benzerleri ile ilişkilendirebilmesi ve gruplandırabilmesi sorgulamayı olmasına önemli derecede katkı sağlayabilir. Bütün bu aşamaları simülasyon ortamında deneyimleyen öğrenci bilgileri ezberlemek yerine öğrendikleri bilgileri eleştirel bir bakıştan geçirip yorumlayabilmesine katkı sağlayabilir.

Sosyal bilimlerde öğrenciler tanımları ezberleme yoluna başvurabilir. Fakat öğrenciden beklenen sorgulayabilmesi, çözüm üretebilmesi, analitik düşünme yollarını uygulayabilmesidir. Her ne kadar öğrenciler bu bilgilerin, becerilerin, prosedürlerin ve tekniklerin bir kitapta veya bir derste ne olduğunu öğrenseler de, asıl zorluk onları nasıl kullanacaklarını ve ne zaman kullanacaklarını bilmeleridir. Ayrıca öğrencilerin disiplindeki kavramlar arasında bağlantı kurmaları beklenir (Shellman ve Turan, 2006: 3). Bu noktada öğrenci edindiği bilgiyi ve süreci sorgulamalıdır. Simülasyon, öğrencilere bu açıdan sorgulayıcı bir tutum geliştirmesine katkı sağlayabilir.

Öğrencinin dersin konularını ezberlemesine neden olabilecek uygulamalar yerine öğrenci, simülasyon süreci içinde özellikle müzakere gibi konularda adım adım ilerleyerek ortaya çıkan durumları, problemleri ve bunların nedenlerini sorgulayarak ilerleyebilir. Ders kitaplarının öğrenciye hazır sunduğu bilgileri uygulamalı olarak yaşamasına, yaşananların

nedenlerinin anlaşılmasını sağlayabilir. Bu ise özellikle sosyal bilimler alanlarında laboratuvar tipi bir deneyim sunar. (Weding, 2010: 548).

Öğrencinin sorgulama becerisinin gelişmesi olayların ve karşılaşılan sorunların analiz edilebilmesini de beraberinde getirecektir. Bütün bunların sonucunda öğrenci tanımlayabildiği, konuya uygun sorular sorabildiği, örneklendirebildiği, varsayımlar üretebildiği, konuları ilişkilendirebildiği ve sentezleyebildiği bilgileri değerlendirebilecektir. Öğrencinin bilgileri değerlendirdiği bir aşamaya gelmesi edindiği bilgilerin içselleştirmesine katkı sunacaktır.

Öğrencinin sorgulama özelliğini belirginleştirmesi simülasyon tekniğinin önemli bir özelliğidir. Simülasyon sırasında öğrenci sorgulayıcı tutumları sayesinde bilgilerinin üstüne yeni bilgi oluşturmaya başlamalarıyla birlikte kendi bireysel ilerlemesinin sorumluluğunu da taşıyacaktır.

2.7.7. Motivasyon Sağlama

Simülasyon öncesi öğretmenin temel bir misyonu motivasyonu sağlayabilmek olmalıdır. Simülasyon sırasında katılımcılar senaryo sırasında karşılaştıkları sorunları çözdüklerinde pek muhtemeldir ki kendilerine duydukları güven artacaktır. Bu süreç içerisinde katılımcılar aktif bir öğrenme içindedirler. Simülasyon sayesinde katılımcılar, farklı görüş ve yaşam alanlarına saygılı olunması gerektiğini görebilir ve bunun içselleştirilmesi konusunda önemli bir ilerleme sağlanabilir. Sınıf içinde motivasyonun yüksek olması katılımın artırmasının dışında sınıf dışında da konunun tartışılmasını, eğitimin sınıf dışına da taşınmasını sağlayabilir.

Simülasyon motivasyonu artırır. Bunun nedeni; simülasyonun oyun benzeri bir atmosfer oluşturması, doğru cevabı bulmaya yönelik rekabetçi çalışma bileşenleri, kullanıcının ilgisini çekebilme yeteneği, öğretme ve öğrenme için geleneksel uygulamalardan zıt denecek şekilde farklı olmasına bağlanmaktadır (Hyman, 1978: 154; Akt. Feinstein, Mann, Corsun, 2002: 740).

Simülasyon, karmaşık ve dinamik süreçleri yeniden oluşturma gücüne sahiptir. (Clayton ve Gizelis, 2005: 5). Simülasyon ile daha karmaşık konular daha kolay öğrenilebileceği gibi öğrenilenlerin uzun vadede daha fazla akılda kalmasını da sağlayabilir. Ayrıca öğrencinin motive olmasını sağlaması derse olan ilgisinin artmasını da sağlayabilir (Andrew ve Meligrana, 2012: 696-697). Simülasyon oyunlarının sosyal yönden duyarlı ya da sosyal

konulara hassas öğrencileri motive etmesine yardımcı olabilir Corbeil ve Laveault (2011: 473). Eğitimciler tarafından simülasyon oluşturulurken eğitim hedeflerini göz önünde bulundurarak simülasyonu şekillendirdiklerinde güçlü bir öğretim aracı olabilir.

Birt ve Nichol (1976: 6) simülasyonda motivasyonun etkisini açıklarken tarihteki karakterlerle aynı sorunlarla karşılaşmanın motivasyonla bağlantısını şöyle izah etmiştir:

“Sınıfa olumlu bir uyarı verir. Tarihsel karakterlerin rollerini canlandırarak ve tarihteki karakterlerle aynı sorunlarla karşılaşmak ve aynı kararları alarak, öğrenciler yüksek oranda motivasyon sahibi olurlar. Simülasyonun oluşturduğu büyük ilgi, dersin diğer kısımlarında da kendisini gösterir.”

Hertel ve Millis (2002: 6) simülasyonun motive edici olabileceğini savunurken şu hususlara değinmiştir:

Çeşitli olaylar gelişebileceği ve kararlar hızlı bir şekilde alınabileceği için simülasyon öğrencileri motive edebilir ve katılımcı olmalarını sağlayabilir. Ek olarak, alakasız zaman öldürücü olaylar sıkıştırılabilir veya çıkartılabilir. Önceki eylemler hakkında kısa bir özet geçildikten sonra öğrencilerin aktivitelerini yeniden canlandırmalarını sağlamak, hem öğrencilere hem de öğretmenlere aynı soruna farklı şekilde yaklaşma fırsatını tanır.

Simülasyon, öğrenciler için ilgi çekicidir. Öğrenciler için ilgi çekici olması dolayısıyla öğrenme arzusunu tetikleyecektir. Ayrıca öğrenci gerçek ortamı kullanmadan önce araçların işlenmesini öğrenmesi hem öğrenci hem öğrenme açısından yararlı bir durumdur. Öğrencinin uygulama yapacağı bir ortamın olması öğrencinin araçlara ve yeniliklere alışmasına, ustalık kazanmasına neden olacaktır. Araçlar söz konusu olduğunda kazaların azalması yanında harcamalar en aza indirilmiş olacaktır. Ayrıca başarı ve başarısızlığın çabucak anlaşılması uygulayıcılar açısından yararlı bir durumdur. Öğrenciler simülasyonda problem çözerek problem çözmeyi, karar vererek karar vermeyi ve etkinlikte bulunarak etkinliği öğrenirler (Küçükahmet, 2001: 105). Simülasyon tekniği, bilişsel ve duyuşsal alana hitap ederek öğrenmeyi teşvik eder. Böylece öğrencinin motivasyonu sağlanır.

Simülasyon, öğrencilerin katılımını gerektirmesi nedeniyle öğrenme deneyimi sunar. Simülasyon kullanımının öğrencilerin yeni şeyler öğrenmeye yönelik olan motivasyonlarında olumlu bir etkinin olduğu söylenebilir. (Dorn, 1989: 4). Simülasyon sırasında kararların hızlı bir şekilde alınabilmesi öğrenciyi motive edebilir ve bu sayede katılımcılar simülasyon içinde aktif olmasının yolu açılabilir (Hertel ve Millis (2002: 6). Honey ve Hilton (2011: 28) simülasyonun, öğrencileri motive etmedeki etkinliklerinin onların kavramsal anlamayı desteklemedeki etkinliği ile yakından ilişkili olduğunu iddia etmekle birlikte simülasyonun motive edici ve çekici olduğunu ifade etmektedirler.

Simülasyon öğrenciler arasında ortaklaşa çalışma ve motivasyonun sosyal faydalarına sahip olması yönüyle etkili bir tekniktir (Nichol (1983: 9).

Di Giacomo (2009: vii) birçok öğrencinin kendisine “İlk kez bir tarih dersine ilgi duydum.” veya “Bu bana gerçekten orada (tarihi dönemde) olduğumu hissettiriyor” şeklinde yorumlar yaptıklarına vurgu yapmıştır. Ayrıca çoğu zaman gerçekleşen tartışmaların ders dışında da devam ettiğini, hatta sonuçların beklendiği gibi olup olmadığını görmek için öğrencilerin ertesi gün istekli bir şekilde geri döneceklerini savunmuştur. Jurica ve Head (2009: 1) de yaptıkları çalışmada, öğrencilerin simülasyonu motive edici bulduklarını ifade etmiştir.

Simülasyon senaryosunun merak uyandırıcı bir içerikte hazırlanması öğrencinin motivasyonuna olumlu katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencinin yeni karşılaşacağı bir öğretim tekniğinde ne yapacağına dair açık bir yönergelerin olması öğrencilerin motivasyonlarının sürekliliğine katkı sunabilir. Simülasyonun yapısı itibarıyla öğrenci merkezli olması, öğrencinin, öğrenimin ortağı konumunda olması eğitim ortamı içinde öğrencinin benlik saygınlığını fark edebilmelerini ya da artırabilmesine imkan sunabilir. Bu durumlar öğrencinin motivasyonunu artırabilir.

2.7.8. Empati Becerisini Geliştirmeyi Sağlama

En genel anlamı ve kullanımı ile empati, kişinin kendisinin başkasının yerine koyması olarak tanımlanmaktadır. Kişi kendisini başka birinin gözüyle olayları anlamaya, yorumlamaya çalışır.

Tarihsel empati ise empati kavramından farklıdır. Tarihsel empati tarihsel olay, durum veya kişileri anlayabilmek için geçmişte yaşayan insanların içinde bulundukları durumu onların yerine koyarak ve dönemin şartlarını gözönünde bulundurarak anlamaya çabalamaktır. Tarihsel empatide yerine konulması beklenen kişi ya da anlaşılması beklenen olay geçmişte yaşamıştır. Artık zaman ve mekan farklıdır. Bu yönüyle de tarihteki kişi ve olay artık mevcut değildir. Tarihsel kişiliğin duygu durumunu yeniden öğrenme şansımız bulunmamaktadır (Karabağ, 2003: 20, 59).

Birt ve Nichol (1976: 6)’e göre empati, öğrencilerin kendi bakış açılarından başka bakış açılarını anlama ve takdir etmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler, tarihteki karakterlerin konumlarıyla bağlantı kurarak, tarihteki karakterleri anlama ve inceleme olanağı bulabilirler. Bu ise öğrencileri motivasyona sürükleyebilir. Bütün bu süreçler

katılımcıların daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Örneğin bir müzakere simülasyonu düşünüldüğünde öğrenci, aşina olmadığı bir durum, kurum ve kültür içinde bir rol üstlenebilir (Shellman ve Turan, 2006: 4). Bu durum öğrencinin empati becerisine doğrudan hitap edecektir.

Güven (2014: 185)'e göre tarihsel empatiyi öğretmenin en iyi gerekçesi farklı düşünce ve yaşantılara sahip olan bireylerin geçmişte ya da günümüzde yaşadıklarını anlamamızı sağlama düşüncesine dayanır. Ata (1997) tarihin empati kullanılarak açıklanmasının öğrencinin problem çözme becerisini de katkısı hakkında şunları ifade etmektedir:

“Tarihçinin geçmişte yaşamış kimselerle bir tür empatik özdeşleşmesine tarih felsefesinde " Verstehen" (Anlama) denmektedir. Bu şekilde tarihçi başkalarının deneyimlerini yeniden canlandırır veya kafasında yaşar.”

Lantis (1998:46) simülasyonun problem çözme sürecine ve empati becerisine katkı bakımından öğrencilere derin bir anlayış kazandırdığını savunmuştur.

Simülasyon bir iç görüş sağlayabilir, kişilere karşı hissedilen empati becerisinin artırılmasına neden olabilmesi dışında oyunculara, oyun sırasında bulundukları hareketlerin ahlaki ve etik çıkarımlarını görme olanağı tanıyarak kişisel değerlere karşı farkındalığın geliştirmesine olumlu bir katkı sağlayabilir.

Lush ve Tamura (1999: 356)'nın yaptığı çalışmada öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin tarihsel dönemi yaşadıklarını, empati kurabildiklerini ve simülasyonu eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Simülasyon öğrencilerin empati kurmalarını ve onların o dönemki fikir ve beklentilerini görmelerini teşvik etmektedir (Sutcliffe, 2002).

Clayton ve Gizelis (2005: 6-7)'e göre de simülasyon empati becerisinin geliştirilmesine uygundur. Simülasyonun katılımcıların empati becerilerini geliştirmesi yanında karar verme noktasında özgüvenlerini de açığa çıkarmalarına katkı sunabilir (Dorn, 1989: 7-8).

Tarihsel empati, öğrencinin tarihsel olayları ve tarihsel kişilerin davranışlarının nedenlerini nedenlerinin anlaşılması için etkili olabilir. Simülasyon tekniği de tarihsel olayların ve tarihsel kişilerin davranışların nedenlerini deneyimleme olanağı sunduğu için tarihsel empati, simülasyon tekniği için önem kazanır. Simülasyon tekniği, tarihsel empati için önemlidir. Çünkü öğrenci tarihsel empati yoluyla tarihsel dönemi tekrar yaşayabilir ve hissedebilir.

2.7.9. Eleştirel Düşünme Becerisi Geliştirmeyi Sağlama

Günümüzde bilgiye ulaşım kanalları son derece hızlı bir şekilde artmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın, bilişim teknolojilerinin de etkisiyle, bilgi yüzyılı olduğu düşüncesi yaygınlaşmaktadır. Öğrenci hiç olmadığı kadar yoğun bir veri içinde bulunmaktadır. Bu nedenle neyin bilimsel bilgi olduğu, ihtiyacımız olan bilginin ne olduğu gibi birçok unsuru diğerlerinden ayırt etmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciye eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerekir. Bu nedenlerle öğrencinin, yoğun bir şekilde içinde bulunduğu veri akışı sırasında bilginin alınmasını, seçilmesini, yapılandırılması, değerlendirilmesini öğrenmesi önemlidir. Ders kitaplarının ve öğretmenlerin bilginin tek kaynağı olarak kabul edildiği ve bilgi kaynaklarının sorgulanmadığı durumlarda öğrenci kendisine sunulan bilgi ya da durumlara karşı eleştirel bir bakış açısıyla hareket etmeye bilir. Bu durumlarda ezberci bir tutumun öne çıkmasına neden olabilir. Bu noktalardan bakıldığında eleştirel düşünme becerisi eğitimin önemli bir figürü olarak kendini göstermeye devam etmelidir.

Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir tanımının yapılabilmesi için 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneği (APA) tarafından Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcıyla gerçekleştirilen bir çalışmada eleştirel düşünme, *"bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi"* biçiminde tanımlanır (Evancho, 2000; Akt. Akbıyık ve Seferoğlu, 2006: 91). Güven (2014: 307) ise eleştirel düşünmeyi ortaya konmuş durumu ya da sorunu belirleme, soruna yönelik veri toplama ve toplanan verilerin sistematik bir biçimde değerlendirilmesi ile hayat bulan bir süreç olarak ifade etmektedir. Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan amaçlı, özdenetimli bir yargının yanı sıra bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik olarak bağlamsal konuların açıklanması olarak tanımlanabilir (Facione, 1990: 7).

Halkin'e göre tarih eleştirisi, tarihte doğruyu yanlıştan ayırt etmeye yarayan bir yöntemdir. Bu yöntem, doğru, muhtemel ve mümkün olanı, yanlış, yalanı, doğrulanması imkansız olanı birbirinden ayırır (Halkin, 1989: 3; Akt. Bıçak, 2004: 218). Tarih eğitimi, eleştirel düşünmeyi adeta zorunlu kılmaktadır. Çünkü tarihin başlı başına bütün verileri objektif değildir. Tarihin subjektif yanlarının da bir bütün içinde görülmesi, soruna yönelik sorular sorulabilmesi, bilgilerin ve belgelerin karşılaştırılması, nedensel bütünlük içinde bir değerlendirilmenin yapılması eleştirel düşünme açısından hayati bir değere sahiptir.

Tarih dersinin herhangi eleştirel değerlendirmeden geçmeden kabul edilmiş bilgilerin hatırlanması olarak görülmesi veya öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeylerinin ölçülmesi (Güven, 2014: 306) tarih dersinden beklenen öğretim hedeflerinden ve öğretim programlarında yerini alan becerilerden uzaklaştırmaktadır. Simülasyon tekniği ile öğrencinin eleştirel düşünme becerisi geliştirilebileceği gibi, eleştirel düşünmeyi sınıf içinde uygulama fırsatı edinebilir. Çünkü simülasyon öğrenciye aldıkları kararların ya da karşılaştıkları durumlar karşısındaki hareketlerin sürecini ve sonuçlarını öngörme olanağı sağlar. Bu ise öğrencinin eleştirel düşünme becerisi için uygun bir zemin oluşturur. Bunun yanında, gözlenen olayların meydana gelme sebepleri, değişen ön sonuçların etkilerini keşfetme, fikirleri değerlendirme, iç yüzünü anlama ve eleştirel düşünmeyi güdüleme konularında yardımcı olur (Lunce, 2006: 40). Simülasyon öğrencilerin müzakere ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Asal ve Blake, 2006: 1; Wheeler, 2006: 336; Rosie, 2010: 1935;).

Wheeler (2006: 334) diğer aktif öğrenme yaklaşımları gibi simülasyonun da öğrencilerin daha derin bir içgörü kazandırmalarının yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ile desteklediğini iddia etmektedir. Simülasyon, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Öğrencilerin yaparak öğrenmesine imkân tanır. Bu tür öğrenme yaklaşımları sayesinde öğrenciler bilgiyi daha uzun süreli koruyabilirler (Dougherty, 2003: 240).

Yukarıda da ifade edildiği gibi tarihteki verilerin hepsi objektif değildir. Bu nedenle öğrencinin tarihsel olaylara, durumlara ya da kişiliklere bakışı sırasında objektif olanlar ile olmayanlar arasındaki farkı simülasyon yoluyla deneyimleyebilir. Simülasyon sırasında bilgi ve belgelerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, yorumlanması, çıkarımlarda bulunması, kanıtlanabilmesi eleştirel düşünme becerisinin de temel hedeflerindendir. Bu noktalardan bakıldığında simülasyon tekniği eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir katkı sunabilir.

2.7.10. Çoklu Bakış Sağlama

Tarihsel bir olaya ya da döneme çoklu bakış açısı ile bakılması tarih eğitiminde gittikçe kabul gören bir durumdur. Yakın zamana kadar devletler merkezli bir tarih yazımının dışında birçok farklı grubun bir kültürel çeşitlilik olarak kabul edilmesi çoklu bakış açısını tarih eğitiminde de bir ihtiyaç olarak ortaya çıkarmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında tarih bilimi yapısı itibarıyla birçok disiplinden beslenmektedir. Tarihi bir

dönem ya da tarihsel bir olay incelenirken birçok disipline ihtiyaç duyulabilmektedir. Çünkü tarih, olayların kronolojik olarak sıralanması değildir. Birçok disiplinin birlikte hareket etmesi sonucu tarih bilimi daha net olarak şekil almaktadır. Tarih eğitimi sırasında yeniden yapılandırma için çoklu bakış açısı önemli bir figür olarak ortaya çıkabilir. Derste öğrencinin gözünden tarihin görünen bir yapı olarak inşa edilmesi tarihteki neden sonuç ilişkilerinin açıklanabilmesine katkı sunabilir. Ayrıca tarihin birden fazla yorumu mümkündür. Bu yorumların değerlendirilmesinde çoklu bakış açısı bir perspektif sunabilir.

Tarih eğitiminde çoklu bakış kavramı, tarihin yorumsal ve öznel olduğu epistemolojik düşünceye atıfta bulunduğu söylenebilir. Bunun yanında tarihsel olayların her zaman tek bir anlatısı olmayabilir. Tarih eğitiminde farklı yorumsal yaklaşımların geçerliliğini yargılama ve diğer tarihsel anlatılar ile karşılaştırtmalı incelenmesi gerekliliği tarihin temel metodolojik bir yaklaşımıdır. Çoklu bakış açısı, geçmişte yaşamış öznelerin perspektiflerini anlatır. Eğitim açısından öğrencilere tarihsel kişilerin, olayların, durumların farklı deneyimleri, inançları, tutumları gibi birçok perspektife sahip olabileceğini öğretir. (Wansink, Akkerman, Zuiker ve Wubbels, 2018: 496, 497). Tarih bilimi, herhangi bir konuya, olaya, duruma çoklu bakışı destekler. Olaylar üzerine görüşlerin rasyonel kanıtlar ve çoklu bakış açısı ile gerekçelendirilmesi gerekir (Low-Beer, 1997: 68).

Simülasyon kontrollü ortamlarda gerçekçi deneyimler sağlar. Çoklu bakış açısı eleştirel düşünme ve empati becerisini de beraberinde getirir. Çünkü eleştirel düşünmede bir olay, durum veya kişiye tarafsız bakılması temel bir noktadır. Öğrencinin tarihte alınmış bir kararı ya da tarihsel bir kişiliği çok yönlü olarak değerlendirmesi tarih derslerinin hedeflerindendir. Çoklu bakış açısı tarihsel bir olayı ben/biz, sen/siz olarak ötekileştirerek yapılan bir değerlendirme değildir. Farklı olan bakışların olağanlığını kabul eder, gerekli görür. Bu yönüyle empati kavramı ile de ilintilidir. Tarih eğitiminde öğrenci, kendisinin dışında birileri gibi düşünerek onun değer yargılarıyla bakmaya çalışacaktır. Bu durum farklı bakış açılarını ve sonuçlarını test etme olanağı sunacaktır. Tarihsel bir olayı çok yönlü olarak değerlendirmek gerçekliğin farklı yollardan görülmesini sağlayabilir.

Stradling (2003a: 19-21) çoklu bakış açısının tarihsel anlamaya farklı boyut kazandıracağını dört noktaya temas ederek açıklamaktadır. Bunlardan ilki farklı olanı, farklı olanın nerede durduğu ve başkalarının ne olduğu hakkında bir anlatıma dayanan daha zengin ve karmaşık bir yanı olduğuna temas etmiştir. Çünkü belli bir bakış açısına sahip olanların sosyal, siyasal ya da ekonomik durumları, hedefleri ve öncelikleri, etkileme

güçleri veya bunların derecesi gibi nereden geldikleri veya iddialarının referanslarını belirlemek gerekir. İkinci olarak, çoklu bakış açısının farklı gruplar arasındaki karşılıklı etkilerinin görülmesini sağlayabilir. Öteki diye de tabir edilebilen kendinden farklı perspektife ilişkin algımlar ve öteki ile benlik veya kişinin ait olduğu grup arasındaki ilişki, çok perspektifliliğin içinde değerlendirilebilir. Üçüncü husus, farklı bakış açılarının amaçlarını ve niyetlerini anlamaya ve yorumlayabilmeye yardımcı olabilir. Belli bir bakış açısına sahip olanların sosyal, siyasal ya da ekonomik durumları, hedefleri ve öncelikleri, etkileme güçleri veya bunların derecesi gibi nereden geldikleri veya iddialarının referanslarını belirlemek gerekir. Son olarak ise bazı tarihsel durumlarda farklı perspektiflerin simbiyotik (symbiotic) bir şekilde ilişkili olduğuna temas etmiştir. Bazı durumlarda farklı perspektifler yap-boz tablosunun parçaları gibi düşünüldüğünde daha doğru ve kapsamlı bir anlatıma ulaşılabilir. Ayrıca, çoklu bakış açısının neden farklı bakış açılarının birbiriyle nasıl ilişkilendiğine ve her bir perspektifin daha büyük bir şeyin parçası olduğunun kabul edilmesine dair bir analiz gerektirdiğini anlamanın da önemli olduğunu ifade etmiştir (Stradling, 2003b: 123).

Yukarıda da değinildiği gibi simülasyon çoklu bakış açısını içermektedir. Tarih dersi öğrencilere problem çözme, üst düzey düşünme ve empati gibi pek çok beceriyi kazandırmayı hedeflemektedir. Bunun yanında kronolojik düşünme, eleştirel bakış açısı geliştirebilmek için olaylara farklı açılardan bakıp değerlendirme gibi çoklu bakış açısından beklenen ile simülasyondan beklenenler arasında benzerlikler görülmektedir. Çünkü çoklu bakış açısı da simülasyon da farklı kaynaklardan, yorumlardan, bakış açılarından beslenir. Çoklu bakış açısı, simülasyon gibi tarihsel olayları değerlendirirken bir strateji kazandırır.

Tarih, tanımlamamız, anlamamız ve anlamlandırmamız gereken bir sürecin eseridir. Çünkü bireylerin ait oldukları kültürel bağlar bulunmaktadır. Bu nedenle birey kendi kültürel bağlamı üzerinden filtrelenmiş bir perspektife sahiptir. Tarih ile ilgili söylenenler başka eğilimleri veya ön yargıları yansıtabilir. Birey kendi bakış açılarını belki de ön yargılarını yansıtabilir. Bu bakımdan, çoklu bakış yalnızca bir süreç ya da strateji değil, aynı zamanda bir yatkınlıktır. Çoklu bakış açısı sayesinde öğrenci tarihsel bir olayı ele alırken dünyayı kendi bakışından görmenin başka olası yollarının olduğunu anlamakla birlikte kendini başkasının yerine koymak için çaba harcayabilir (Stradling, 2003a: 13-14).

Çoklu bakış açısının kazandırılması özellikle yukarıda ifade edilen empati becerisi ve insan hakları konusunda duyarlı davranışların geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayabilir.

Öğrencinin bir olayın farklı boyutlarını görmesiyle bağlantılı olarak empati becerisine de hitap edebilir. Farklı algı ve yorum içinde bulunanların aralarındaki tarih metni üzerinden temas, tarihin yorumu ve anlatımında tek merkezcilikten kurtarıp “*tarihsel anlatıya ekstra bir boyut katar*” (Stradling, 2003a: 19). Ayrıca çoklu bakışın, taraflarının birbirini ile iletişimde bulunması demokratik tutumun gelişmesine de katkı sağlayabilir.

Akça Berk (2014: 116-117) çoklu bakış yaklaşımının; tarih eğitiminde karşımıza çıkmasını öğrencilere problem çözme ve üst düzey öğrenme becerileri kazandırması, empatinin, kronolojik algının gelişmesi ve bu bağlamda yorumlama özelliği kazanabilmeleri, zaman bağlamında yorum yapabilmeleri, insan haklarına duyarlı olabilmeleri ve eleştirel bakış açısı edinebilmeleri için olaylara yaklaşımlarının farklı açılardan olmasının gerekliliği noktasında bir yöntem olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere çoklu bakışın ne olduğunu ya da öğrenciler arasında bu tür bir anlayışın nasıl elde edileceğine ilişkin pedagojik uzmanlığa ihtiyaç duymalarının yanı sıra tarihin ne olduğu ya da tarihin doğası hakkında karmaşık bir epistemik anlayışa ihtiyaç duyabilirler (Barton ve Levstik, 2003; James, 2008; Martell, 2013; Klein, 2010, 2017; Akt. Wansink, Akkerman, Zuiker, Wubbels (2018: 2). Çünkü “*tarih öğretimi, tarihin neliği konusundaki tartışmalar ve tarihin yazımında benimsenen fikirlerden etkilenmekte; öğretim uygulamalarına yaklaşımlar çeşitlenmektedir.*” (Dilek ve Alabaş, 2014: 125).

Yaratıcı düşünme özelliği farklı düşünebilme becerisini de kendiliğinden belirginleştirebilir. Simülasyon, öğrencilerin kendi yanıtları hakkında birden fazla bakış açısını görmelerine olanak sağlayabilir; öğrencilerin farklı bakış açıları da öğrenmesine ve değerlendirilmesine önemli miktarda katkı sağlayabilir. Öğrenciler, simülasyon aracılığıyla karşılaştıkları her kaynağa analitik sorular çerçevesinde yaklaşırlarsa, farklı kaynaklardaki bakış açılarını çoklu bakış bir zeminde karşılaştırma fırsatı bulacaklardır. Bu sayede öğrenciler; farklı kaynakları tanımlama, bilginin kanıta göre desteklenmiş olup olmadığına dair bilginin güvenilirliğini yorumlama, kaynaktaki bilgiler ilgili başka kaynaklardaki bilgiler ile örtüşüyor mu, çelişiyor mu, kaynaklarda kanıtlar içinde bir eksiklik varsa bunların nasıl giderileceği noktasında önceki bilgiler ile bağlantı kurulmasını öğreneceklerdir (Stradling, 2003a: 26).

2.7.11. Sosyal Becerilerin Gelişmesi ve Öz Farkındalığı Artırmayı Sağlama

Simülasyon sırasında öğrenciler birbirleriyle sosyal etkileşim içindedir. Sosyal etkileşim anında öğrenciler birbirlerinin algı ve davranışlarını etkileyen bir dizi tutum içinde bulunurlar. Katılımcıların simülasyon sırasında sosyal etkileşim içinde olmaları sosyal becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak bir zemin oluşturur. Sosyal beceri, kişiler arası problem çözebilme kapasitesi ile yakından ilgilidir. Başkalarıyla etkileşim içinde bulunan öğrencilerin bu etkileşimlerden sonuçlar elde etme yeterliliğini sosyal beceri olarak ifade etmek mümkündür (Spence, 2003: 84).

Sosyal beceriler, iletişim kurma, iletişimi sürdürme, güven oluşturma, liderlik sağlama ve çatışmaları önleme gibi bir dizi özellikler içermektedir (Goodwin, 1999:29). Olumlu sosyal etkileşimlerin başlaması ve sürdürülebilmesi için gerekli olan sosyal davranışlardır.

Simülasyon öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Tarih simülasyonunun büyük kısmı küçük gruplar halinde gerçekleştiği için öğrenciler arasındaki iş birliği gelişir. Simülasyon çalışmaları açık uçludur ve çok sayıda doğru cevabı vardır. Simülasyon, öğrencileri bir konu hakkında tartışmaya teşvik edebileceği için öğrencilerin teknik kelime haznesine bilgi ve fikir kullanımındaki akıcılığı arttırmaya yardımcı olur (Birt ve Nichol, 1976: 6, 7). Simülasyon tekniği, müzakere gibi belirli süreçlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamasının yanı sıra bu alanlarda beceri geliştirme, uzlaşma, uzlaşma arayışı, mantıksal ve ikna edici tartışma konularında da etkilidir.

Simülasyon tekniği, işbirlikçi öğrenme açısından bir fırsattır. Çünkü işbirlikçi öğrenme aynı zamanda ferdin sosyal gelişimini ve değişimini de sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem ile bireyin sorumluluk duygusu ile başkalarına ve gruba katkıda bulunma zevki artırılmış olur (Büyükkaragöz ve Çivi 1997; Akt. Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005: 61).

Honey ve Hilton (2011: 62) iyi tasarlanmış simülasyonun öğrencilerin, özellikle ergenlik döneminde, psikolojik gelişimine katkı sağladığıyla ilgili deliller olduğuna değinmişlerdir. Lei vd. (2013: 163) simülasyonun etkili bir öğrenme aracı olarak öğrencilerde öz farkındalığı artırabileceğini savunmuştur. Öyle ki bu öz farkındalık kişisel yeterlilik, değerler ve eğilimler hakkındaki, lise öğrencileri için üniversitede okuyacakları uygun bölümü seçme gibi çok uzun vadeli alanda da katkı sağlayabilir. Bu nedenle, öz farkındalığı teşvik eden simülasyon, sınıf ortamında öğrenme için kısa vadeli yararı olduğu gibi uzun vadeli kariyer seçimi rehberliği de sağladığını iddia etmiştir.

2.7.12. Yaparak-Yaşayarak Öğrenmeyi Sağlama

Öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan simülasyon tekniği yaparak-yaşayarak öğrenmeye önemli ölçüde destek olmaktadır. Buna göre sınıf içindeki her öğrencinin bir tarihçi gibi düşünülmesi, buna uygun yöntem ve tekniklerin uygulanması, tarih disiplinin gerekleri doğrultusunda araştırmalar yapılması, tarih dersini bilgilerin aktarımından ibaret olan ezberciliğin önünü kesecektir. Öğrenci ders içinde bu teknik ile yaratıcı düşünebilen, problem çözme, eleştirel düşünme gibi pek çok becerinin geliştirilmesi yanında etkili ve tarihsel düşünme becerisine sahip bir nitelik kazanacaktır.

Simülasyon öğrencilere, deneyimlerini yaşadktan sonra, yapmaları gerektiği şekilde eylemleri ve davranışları hakkında düşünebilme fırsatı verir (Andrew ve Meligrana, 2012: 697). Simülasyon katılımcıların gerçek dünyada gözlemlemesinin tehlikeli, pahalı veya hatta imkânsız olabilecek fenomenleri deneyimleme fırsatı sunar (Lunce, 2006: 38; Berson,1996: 489; Andrew ve Meligrana, 2012: 698). Simülasyon tekniği, yeniden yapılan bir canlandırma sırasında olası tehlikeli durumları ortadan kaldırma imkanını yaratır (Sünbül, 2011: 332). Bu tehlikeli durumlarla karşı karşıya kalmadan önce karar alma konusunda alıştırmaya yapma şansı vermesinin yanında doğrudan tecrübe edilemeyecek zamanlara ve yerlere götürür (Aldrich, 2004: 37). Simülasyon, öğrencilere tarihin yeniden yaratılamayacak bir bölümünü, deneyimleme fırsatı sunar (Jurica ve Head, 2009: 17).

Etkili öğrenme; yaparak-yaşayarak, hissederek, analiz ederek mümkün olmaktadır (Cruz ve Patterson, 2005: 43). Bu hususlara bakıldığında simülasyon gerekli ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir. Andrew ve Meligrana (2012: 696) teorik düzeyde olan bilgilerin ancak uygulama yaparak öğrenme ile kavramları açıklama konusunda simülasyonun son derece önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Sınıf içi simülasyon, katılımcılara konuları ve sorunları belirlemek yanında kararların etkilerini de deneyimleme fırsatı sağlar. Yani öğrenci kendi yaşantısı ve uygulamaları sonucunda deneyim sahibi olur. Simülasyonun koşulları katılımcıların etki ve tepkilerine bağlı olarak farklı yönlerde evrilebilir olması açık uçlu gelişen durumların birer göstergesi durumundadır. Ayrıca bir simülasyon, açık ve net yönergelerle belirlenmiş sorumluluklar ve kısıtlamalarla katılımcıların roller aldığı belirli bir sosyal ve fiziksel gerçekliğin geliştiği olay araştırmasıdır (Gredler, 2004: 571).

Simülasyon sadece öğretmenler tarafından değil, öğretmen adaylarının hazırlanmasında da kullanılabilir. Yaparak-yaşayarak öğrenme sadece öğrenciler için değil, öğretmenler içinde

geçerli bir unsurdur. Simülasyon öğretmen adaylarının güvenli bir ortamda öğretimi deneyimlemelerini sağlayabilir, öğretim teknikleri hakkında yaparak-yaşayarak bilgi edinebilirler (Burson, 1996; Cruickshank, 1996; Akt. Jurica ve Head, 2009: 6). Y yaparak-yaşayarak öğrenme sürecinde öğrenci aktif bir katılım sergiler. Öğrencilerin geleneksel bir öğretim paradigması yerine aktif bir öğrenme paradigmasıyla yaklaşıldıklarında duygusal öğrenme açısından daha fazla yarar sağlayabilir. Simülasyon, aktif öğrenme ortamları için iyi örneklerdir. Bundan dolayı, simülasyona katılan öğrenciler arasında yüksek düzeyde duyuşsal öğrenme sağlanabilir.

Öğrencilerin sınıf öncesinde de bireysel, toplumsal ya da ülkelerinin geçmişleri ile ilgili kanaat ve düşünceleri bulunmaktadır. Öğrenci sınıfta da tarihsel bilgileri algılar ve yorumlarken bu bağlam ile ilişkilendirme tutumu içinde olabilir. Bu noktada öğrencinin simülasyon gibi teknikleri de kullanarak yaparak-yaşayarak öğrenmesi öğrencinin ders içinde öğrendiklerini olduğu kadar geçmişi yorumlama ve algılamasını da yeniden dizayn etme yoluna girmenin koşullarını oluşturabilir.

Ata (2005: 11) oluşturmacı anlayışa göre tarih dersleri için laboratuvar oluşturulmasının yaparak-yaşayarak öğrenme için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Somut deneyimler, öğrencilere derslerde öğrendiklerini gerçek dünya deneyimleri ile ilişkilendirme fırsatı verir. Öğrenciler bu öğrenme sırasında edindiği somut deneyimleri çeşitli perspektiflerden değerlendirebilir (Brock ve Cameron 1999: 252). Bunları simüle etmek, öğrencilerin ders kitabında olan kavram ve terimleri deneyimlemelerine olanak tanır. Bunun sonucunda uygulamalar ve nihayetinde daha derinlemesine öğrenmenin önü açılır. Bir nevi sosyal bilimlerin laboratuvarını oluşturulabilir.

2.7.13. Anakronizmi Anlama

Anakronizm tarih eğitiminin temel bir sorunu olarak varlığını devam ettirmektedir. Simülasyon, öğrenciye bunu anlatabilmesi için iyi bir yoldur.

Tarih eğitimcilerinin karşılaştıkları sorunlardan biri de “bugüncülük” veya geçmişin basit yönleriyle “tıpkı şimdiki zaman gibi” olduğunu düşünme eğilimidir (Polman, 2002: 4). Tarih yanılgısı olarak Türkçe’de karşılığını bulan “*anakronizm (anachronism), tarihsel olay veya durumların gerçekte meydana geldikleri tarihsel zamanın dışında, değişik zaman dilimlerinde gerçekleştiren olay veya durumlarla birlikte düşünülmesi; tarihsel olarak*

farklı dönemlerde meydana gelmiş olan olayların aynı zaman diliminde meydana gelmiş gibi ele alınıp değerlendirilmesidir.” (Demir ve Acar, 1997: 19).

Bununla bağlantılı olarak simülasyon, tarihsel olayların meydana geldiği ortamı anlamalarında öğrencilere yardımcı olur. Simülasyon, meseleleri açıklığa kavuşturmak ve meselelerdeki karmaşıklıkları erişilebilir parçalara ayırmak için kullanılabilir. Etkili sorgulama ve ardından egzersiz yaparak, öğrencilerin olayların sebepleri, değişimleri ya da sonuçlarıyla ilgili anladıklarını konuşmalarını sürdürme biçimlerini geliştirmelerine simülasyon yardımcı olabilir (Moorhouse, 2008: 15).

Kişilere göre olduğu gibi farklı tarihsel devirlere göre de tarihe farklı bakış açıları ve algı olabilir. Bu farklılıklar hem tarihçilerde hem de kaynaklarda kendini gösterebilmektedir. Kaynaklardaki çok yönlü olan tarafgirlik gibi tarihçide de yanlılık önemli bir sorun olarak ortaya çıkabilir. Tarihe yaklaşımda hazır ön kabul, kalıp yargı ve tarafgirlik bireyleri anakronik bir hatanın içine sürüklenmesine neden olabilir (Sakal, 2012: 71). Tarihçilik alanındaki bu gibi sorunların anlaşılmasında ve bunların öğrenciye anlatılmasında simülasyon önemli bir teknik olarak kendini gösterebilir.

Kaynakların değerlendirilmesinin yapılması tarih dersi açısından çok önemlidir. Kaynaklar belli bir zamanın, coğrafyanın veya kültürün özelliklerini taşımaktadır. Araştırmacının önemli görevlerinden biri de o dönemin özelliklerini anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktır (Sakal, 2012: 70). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Orta Öğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, kanıt temelli öğrenmeyi, öğrencilerin belge veya buluntuları ait olduğu tarihsel dönem ile ilişkilendirebilmeyi hedefine koymuştur (TTK, Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, 2018: 15). Simülasyon tekniği, dönemi ve dönemin şartlarını yeniden yaratma iddiasında olduğundan öğrencilerin simülasyon içinde kaynak ve tarihsel bakış açısı gibi kavramların anlaşılmasını sağlayabileceği için anakronizmin anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

2.8. Simülasyonun Sınırlılıkları

Simülasyonun pek çok yararı olmakla birlikte birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Simülasyonun, çoğu zaman problem tabanlı öğrenme metotları ile birlikte kullanılmalarından dolayı, bu türdeki öğrenme, diğer eğitim metotlarından önemli ölçüde daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasına neden olabilir. Ayrıca simülasyonun çok fazla basitleştirilmesi ya da sadeleştirilmesinin gerçek yaşamdaki bir problem karşısında

dikkatsiz bir anlayış sergilenmesine neden olabileceği gibi olayın bütünlüğünden kopulmasına neden olabilir. Eğitsel simülasyonun geliştirilmesi kapsamlı bir planlamayı içerebilir ve önemli ölçüde zaman, iş gücü ve maddi kaynak yatırımı gerektirir (Lunce, 2006: 38).

Simülasyon tekniği bazen normal bir öğrenme deneyimine ayrılmış olandan daha geniş bir zaman gerektirebilir. Ayrıca simülasyonun öğrenmenin önüne geçme riski de göz ardı edilmemelidir. Yani odaklanması gereken oyunun kendisi olmamalıdır.

Simülasyon sırasında sınıf içinde yoğun bir gürültü yanında bir kargaşanın yaşanması da mümkündür. Diğer öğretim alternatiflerinde olduğu gibi her öğrenci senaryoya dahil olmak istemeyebilir. Simülasyonda oynayacak kişi sayısının sınıftaki toplam öğrenci sayısından az olduğu durumlarda bazı öğrenciler dışarıda kalabilir (Cruickshank ve Telfer, 1980: 77-78).

Gerçek durumları anlamak, anlaşılmasını sağlamak için durumları değiştirmek ya da basitleştirmek gerekebilir. Ayrıca dış görüntüye ya da birebir canlandırmaya sadakat bir kriter değildir (Corbeil ve Laveault, 2011: 464). Böyle olmakla birlikte sınıf içi simülasyonu cezbedici ve eğlenceli hale getirme çabaları gerçek dünyadaki birçok etkeni devre dışı bırakmaya neden olabilir. Tarihi konu almış bir sınıf içi simülasyonun aşırı bir şekilde basitleştirilmesi pek çok önemli konuyu devre dışı bırakabilir (McCall, 2012a: 17).

Bir olayın benzerini simüle ederken gerçeğe/gerçekliğe zarar verip verilmeyeceği yukarıda da görüldüğü gibi araştırmacılar tarafından tartışılmıştır.

Andrew ve Meligrana (2012: 707) simülasyon kullanımının olası zayıflıkları ile ilgili şunları savunmaktadır:

“Yetersiz arka plan bilgisi, yeterince gerçekçi olamama, katılımcıların rollerini inandırıcı bir şekilde oynayamamaları, işbirlikçi olmayan (ama çoğunlukça gerçekçi olan) inatçılık, sabit fikirlilik, dürüst olmama gibi davranışlar ve müzakere takımları arasında oluşan iletişim sıkıntıları simülasyonun olası zayıflıklarındandır.”

Simülasyon ile karşılaşılacak sorunlardan biri de simülasyonun süreç odaklı olmaktan çıkartılıp sonucun merkeze alındığı bir tutum sergilenmesidir. Katılımcılar simülasyondan öğrenmek yerine yenmenin yollarını öğrenmeye ya da yenmeye odaklanabilir. Bu noktada simülasyon eğitici olmaktan çok oyunu kazanma duygusu ön plana çıkabilir. Katılımcının motivasyonunun yerini büyük hayal kırıklığı ve mutsuzluk alabilir. Oyundan keyif almama

eğitici unsuru geri plana atabilir. Ayrıca katılımcının motivasyonu azaldığında isteksizlik ya da üşenme duygusuna kapıldığında hilelere başvurabilir (Aldrich, 2004: 219).

Clayton ve Gizelis (2005: 7)'un Jones (2003)'tan aktardığı gibi *“simülasyonda bir kazanan ve bir kaybedenin belirlenmesi sınıf içerisinde anlaşmazlığa sebep olur, kafa karıştırıcı detaylar öğrencilerin dikkatini dağıtma riski”* taşıyabilir.

Nichol (1983: 9) simülasyon kullanımına dair en büyük kısıtlama okul ders programları olduğunu belirtmiştir. Ders saatlerinin mevcut araların sayısı ve uzunluğu simülasyonu sekteye uğratabileceğine vurgu yapmıştır.

Birt ve Nichol (1976:142) bir simülasyon için kullanılacak öğeleri hazırlarken, iki ana zorlukla karşılaşılabilir. Bunlardan ilki simülasyonun alt yapısı ile ilgilidir. Simülasyona dahil olan karakterler veya taraflar ile bunların davranışlarındaki kısıtlamaların ne ve nasıl olması gerekliliği ile ilgilidir. İkinci olarak ise karmaşık tarihsel bir olaydaki her etmen simülasyona eklenmesi mümkün olamaz. Öğretmenin vurgulamak istediği etmenler titiz bir şekilde seçilmelidir. Canlandırılması pek mümkün olmayan etmenler söz konusu olabilir (örneğin kalabalık bir grubun çığına dönmesi).

Çok oyunculu simülasyon, rol oynama sorunlarının tamamına sahiptir. Katılımcılar bu tür yeni teknikleri deneyecek güvene ya da arzuya sahip olmayabilir. Risk almaktan kaçınma tutumu sergileyebilirler. Rol içinde yer alan bireyler, grup önünde gerçek varlıklarını ortaya koymayabilirler. Yani normal davranmayabilirler. Örneğin, hükmetme durumu, güç ve iktidar erkini ele geçirme durumunu içeren bir simülasyonda katılımcılar, gerçek tutumlarını sergilemeyebilirler. Ayrıca kalabalık grupları bir araya getirmek pahalı ve zaman alıcıdır. Bireyleri koordine etme ihtiyacı ortaya çıkacaktır. Son anda katılım ya da başka durumlar ile ilgili sorunların ortaya çıkması pek mümkündür. Diğer taraftan gerçek hayat esnek olmadığı için simülasyonun da bu gerçekliğe uygun bir senaryoyu takip etmesi gerekmektedir. Zaman zaman gruplar birbirinden ayrı hareket edebilirler. Bazı gruplar işi çok ciddiye alırken, bazıları şakalar yapabilir. Bu durum motivasyonu azaltabilir. Aynı oyunu aynı şekilde iki kez tekrar etmek mümkün olmayabilir. Katılımcılar; yorulup, bıkip, sıkılabilirler (Aldrich, 2004: 101-102).

Simülasyon zihinde genelde olumlu izlenimler yaratsa da katılımcıların bazılarında gerilime, sinire yol açabilir. Simülasyonu etkili bir şekilde kullanmak için öğretmen yüksek bir efor sarf etmek durumunda kalabilir. Bu da öğretmenin tükenmiş hissetmesine sebep olabilir. Rekabet gerektiren bir simülasyonda, katılımcının kazanmayı bir anlamda

sonucu merkeze koyan yaklaşımlar içinde olması, kişisel çıkarı ön planda tutması, hile yapması gibi olumsuz durumlara neden olabilir (Dorn, 1989: 8-9).

Eğitim amaçlı simülasyon hazırlama, ciddi bir zaman ayrılmasına ihtiyaç duyabileceği gibi aynı zamanda bu hazırlanmayı ve seçimi yapabilmek için de bir tecrübe gerektiği önemli bir husustur. Sınıf ortamında simülasyon özenle yapılmadığında öğrencilerin öğretmen kontrolünden tamamen bağımsız olarak hareket etmeleri gerekiyorsa, rolün canlandırılmasında sorunlara yol açabilir (Birt ve Nichol, 1976: 7).

Simülasyon tekniği kullanılırken arka plan bilgisi yetersiz olduğunda, teknik gerçekçi olmadığında, katılımcıların rollerini inandırıcı bir şekilde oynamadıklarında bu simülasyonun işleminde sorunlar yaşanması muhtemeldir. Ayrıca sınıf içinde işbirlikçi olmayan (ama çoğunlukça gerçekçi olan) inatçılık, sabit fikirlilik, dürüst olmama gibi davranışlar ve müzakere takımları arasında oluşan iletişim sıkıntıları da simülasyonun uygulanmasında karşılaşılabilecek zorluklar arasında değerlendirilmelidir (Andrew ve Meligrana, 2012: 707).

Rekabetin eğitsel simülasyondaki öğrenmeye pozitif yönde katkı sağlayan bir unsur gibi görünmediğine dair iddialar da bulunmaktadır (Alessi ve Trollip, 2001; Akt. Lunce, 2006: 42).

Bundan başka bir sorun da öğrencinin muhtemelen sonucunu bildiği bir tarihi olayı simule etme girişiminde ortaya çıkabilir. Ayrıca simülasyondaki bazı kişileri temsil etmek de zorluk içerebilir, çünkü davranışları yeterince simule edilemeyen durumlar olabilir. Böyle bir durum ile karşılaşılacağı düşünülüyorsa çözüm olarak sadece açılış sahneleri veya bilinen olaydaki seçilen anlar simule edilebilir (Birt ve Nichol, 1976: 7).

Simülasyonun basitleştirilmesi simülasyon modeli ve modelin temsil ettiği gerçeklik arasındaki uygunluk derecesinde farklılık göstermesine neden olabilir. Ders programının süresi, öğretim hedefi gibi nedenlerden dolayı simülasyonun tüm yönleri yerine bir versiyona ya da tarihsel konunun bir özelliği senaryolaştırılmış olabilir. *“Her bir simülasyon, tasarımcısının sadece gerçeğin bir versiyonunu sunmasından dolayı, her simülasyon gerçekliğin sadece bir bölümünü sunar”* (Orbach 1979: 40; Akt. Dorn, 1989: 8-9). Dolayısıyla tarihsel gerçekliğin bir bölümünün görülebilmesine yani olaylara bütüncül bir yaklaşımla bakılamama sorunu ile karşı karşıya kalınabilir.

Bununla birlikte ders saatlerinin sınırlı süresinin olması, roller ile ilgili yeterli öğrenci tanımlamasının olmaması ya da öğrenci sayısı ile rollerin aynı oranda olmaması

simülasyon ile ilgili karşılaşılabilecek sorunlardandır. Ayrıca öğrencilerin önceki bilgileri, tecrübeleri, kültürleri, yaşamları, inanç şekilleri, sosyal farklılıklar gibi simülasyonda gerçeklerin simüle edilmesini zorlaştırabilir. Özellikle sınıf içi simülasyonda öğrencilerin çatışma değerlendirmesi, kamu ve çevresel tartışmalar gibi konularda vaka analizi yapmasına neden olabilecek dokümanlar öğrenciyi aktif birer katılımcıdan öte analizleri değerlendiren, gözlemci ve değerlendirmeci konumuna getirir. Bu durumda ise müzakere becerileri öğretiminde o kadar önemli sayılabilecek elle tutulur nitelikten yoksun olur (Elliott vd. 2002: 325-326).

Bu çalışma sırasında da sınıf içi simülasyonun uygulanması hususunda birtakım sınırlılık ve zorluklar yaşanmıştır. Bazı öğrenciler simülasyona katılıp katılmama konusunda tereddüt etmişlerdir. Bir grup etkinliğine dayalı sınıf içi simülasyon uygulandığında sınıflardaki öğrencilerin eşit sayıda olmaması nedeniyle grupların eşit dağılımı mümkün olmamıştır. Bunların dışında sınıf içi simülasyonun etkilerinin ölçülmesi için anket gibi çalışmaları doldurma konusunda simülasyon ilerledikçe isteksizlik gösteren öğrenciler oldu. Yine bazı öğrencilerde rekabet duygusunun yoğun olması simülasyonu bir oyun ve yarış gibi görüp oyunu kazanma duygusuyla hareket edilmesine neden olmuştur. Kazanma duygusuyla öğrenciler arasında zaman zaman gerginlik yaşanmıştır.

2.9. Simülasyonda Öğretmenin Rolü

Günümüzde genelde bilimde, özelde eğitimde hızlı bir değişim ve ilerleme sağlandığı gözlemlenebilmektedir. Bu değişimin bir sonucu olarak öğretmenlik de geleneksel bilgi aktarıcılık üzerine kurgulanmış bir anlayış da hızla değişmektedir. Öyle ki klasik sınıf modelleri, çağın bireyinin ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaklaşmıştır. Öğretmen, bilgi aktarmak yerine bireyin öğrenme sürecini düzenleyen ve bireyin öğrenme yolculuğunda ona rehberlik yapan bir uzman olarak tanımlamak günün ihtiyaçlarının bir gereğidir (Acat, 2014: XIII).

Bologna Bildirgesi (1999) ile de şekillenen çok nitelikli ve çok yönlü eğitime yönelik beklentilere uygun olarak aktif öğrenme, etkisini giderek artırmaktadır. Dewey tarafından da savunulan yaparak öğrenme deneyiminin temel bir noktası inovasyon sağlamaktır, denilebilir. Genel olarak aktif öğretme ve öğrenme metodolojilerini kullanarak öğretmenlerin daha iyi rehberlik yapan uzmanlar olmaları için eğitilmeleri önem taşımaktadır. Çünkü simülasyon gibi öğrenci merkezli yaklaşımlar, ekip çalışması,

müzakere, karar verme ve kişilerarası ilişkilerin gelişimi gibi mesleki yeterliliklerin gelişimini temel bir ihtiyaç haline getirmiştir (Angelini, 2016: 1).

Daha önce de belirtildiği gibi Hertel ve Millis (2002: 13) simülasyon gerçekleştirilirken öğretmenin, öğrencilerine “*doktor gibi davranmalarını*” değil, “*doktor olmalarını*” söylemeyi önermektedir. Sınıf gibi kontrollü bir ortamda, simülasyon öğrencilerin senaryodaki o doktor, avukat ya da tarihi bir karakter olmalarına imkan verir.

Simülasyon sürecinde öğretmenin desteği olmadan öğrenmenin etkisi sınırlıdır. Çünkü oyuncular kapasitelerini alakasız bilgilere odaklanmak gibi etkisiz faaliyetler için kullanabilirler (De Smale, 2015: 6). Simülasyonda öğretmenin görevi, düzenleyici ve gözlemleyici olmaktır (Keller, 1975: 576).

Simülasyon gerektiğinde öğretmen tarafından basitleştirilebilmelidir. Simülasyonun basitleştirilmesi gerçeklikten kopacağı anlamına gelmemelidir. Öğretmen, simülasyonun gerçeğe uygunluğu üstünde titizlikle eğilmelidir. İyi tasarlanmış bir simülasyon yüksek derecede gerçeğe uygunluğu sürdürebilirken, gerçekte normal dünya durumunda olan unsurlar gerekli görüldüğünde çıkartılabilir (Lunce, 2006: 38).

Alder vd. (1974: 352) öğrencilerin daha önce simülasyon deneyimleri yoksa öğretmenlerin simülasyon içinde yer alabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca her bir rol için özenle öğrenci seçilmesini ve tüm sınıfa net talimatlarla oyunun özetlenilmesini tavsiye etmiştir.

Simülasyonda öğretmenin bir rol üstlenip üstlenmeyeceğine karar vermesi de önemli bir husustur. Öğrencilerin simülasyona hakim olduğu, yönergenin, açık ve basit olduğu senaryolarda öğretmen bir rolle simülasyona dahil olmayabilir. Ancak, simülasyon uzadıkça, hem senaryoyu hem de öğrencileri kontrol etme ve onlara rehberlik etme ihtiyacı önemli ölçüde artar. Öğretmenin simülasyona katılıp katılmayacağı senaryonun tasarımı aşamasında belirlenmelidir (Hertel ve Millis, 2002: 105-106).

Simülasyon gibi deneye dayalı sınıflarda öğretmen uzman konumunda değil, kolaylaştırıcı konumunda olması gerekir. Yani öğretmen, liderden daha çok sınıf içinde yardımcı rolündedir. Öğrencilerin dinlemesinden çok düşünmesini sağlamalıdır. Öğretmen; yargılamak, değerlendirmek, test etmek yerine öğrencilerine kaynak sağlayan, keşfetmeye yönlendiren ve teşvik eden konumda olmalıdır (Lederman, 1984: 421).

Alder vd. (1974: 352) öğretmenlerin görevinin ara buluculuktan çok koçluk olduğunu savunmaktadır. Ayrıca öğretmenin simülasyon içinde yer alabileceğini, ana roller yerine destekleyici roller oynayabileceğini ifade etmektedir. Bunun dışında öğretmen, simülasyon

sırasında öğrenciler heyecanlanıp ses tonu yükseldiğinde toleranslı bir yaklaşım sergilemesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğrenciler, simülasyondan olabildiğince çok şey öğrenmesi için öğrencilerin ürettiği ivmenin korunması gerekir. Bu sebeple, öğretmenlerin kendilerine temel rollerden birini vermekten kaçınmaları fakat gerektiğinde öğretmenlerin bir senaryo rolünü üstlenmeye hazır olmaları gerekir (Hertel ve Millis, 2002: 127-128).

Öğrencilerin periyodik tartışmaları, bireysel deneyimlerine ulaşmalarını, simülasyonda yer alan genel özellik ve ilkeleri veya fikirleri tartışmalarını, bu fikirleri gerçek dünya durumuyla ilişkilendirmelerini sağlaması açısından önemlidir. Öğretmenlerin, bu tartışma için simülasyon sırasında zaman tanımaları önemlidir. Simülasyon sırasında ve sonrasında "bilgilendirme" tartışmalarının yapılması da yine başka bir önemli husustur. Ayrıca simülasyon sonrasındaki tartışmalara öğretmen önderlik etmelidir (Chilcott,1996:3). Di Giacomo (2009: vi) bilgilendirme sürecini simülasyon aktivitesinin en değerli kısmı olarak görmektedir.

Öğretmen, öğrenmeyi hedeflere yönelik eğitim sürecini planlayan, yönlendiren, öğrenme sürecinin özelliklerine uygun olarak dışsal olayları, öğretim ortamını seçen, düzenleyen, yapılandıran, uygulamaları değerlendiren, insan davranışlarının duyarlı bir gözlemcisi olan uzmandır (Güven, 2014: 125). Öğretmen, eğitim ile ilgili etkinliklerin rehberidir. Bunun sağlıklı bir şekilde yapabilmesi için planlama son derece önemlidir. Planlama yaparken farklı yöntem ve teknikleri kullanması pek doğal bir durumdur.

Öğretmenin yöntem seçimini etkileyecek pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenin yönetime yatkın olması, zaman ve fiziksel imkanlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler olarak sıralanabilir (Küçükahmet, 2001, 73-74).

Öğretmenden beklenen mevcut durum içinde en uygun durumun seçimini yapmasıdır. Öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaştığı günümüzde yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması için daha fazla zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, daha az zaman gerektiren klasik yöntemler öğretmen için daha cazip görünebilir. Ayrıca yeni yöntem ve teknikler, klasik eğitim ortamları olan sınıfların bulunduğu sınıflardan farklı dizayn edilmiş ortamlara ihtiyaç duyulabilir. Yine geleneksel eğitim içindeki uygulamalar ayrıca maliyet gerektirmeyebilir. Yeni yöntem ve yaklaşımlar, küçük gruplu sınıfları daha ideal bulmaktadır. Çünkü kalabalık gruplarda uygulanabilecek, örneğin rol oynama gibi,

tekniklerin uygulanmasını zorlaştıracaktır. Etkili bir öğretimin ortaya çıkabilmesi için yöntem konusunda çeşitliliği bol bir tutum ortaya koymak neredeyse evrensel bir hal almıştır (Küçükahmet, 2001: 74, 75). Eğitimde bu denli bir hızlı değişim öğretmenin misyonuna odaklanmasına neden olmaktadır. Çünkü artık günümüzde eğitim sadece sınıf içinde, ders içinde yapılan uygulamalardan ibaret olarak değerlendirilmemektedir. Simülasyonla ilgili öğretmenin öğretim becerileri üç farklı alanda değerlendirilmiştir. Bunlar; simülasyon öncesi, simülasyon sırasında ve simülasyon sonrası olarak sıralanmaktadır. Aşağıda bu süreçler incelenmiştir.

2.9.1. Simülasyon Öncesi Öğretmenin Rolü

Öğrenci katılımını destekleyen simülasyon tekniği, öncesinde önemli bir hazırlık gerektirir. Simülasyon için öğretmenin daha önce bir tecrübesi yoksa bu tekniği deneyebileceği küçük denemelerde bulunabilir. Öğretmenin zamanla deneyimi arttığında diğer tekniklerle simülasyonu destekleyebilir. Öğretmenin hazırlık aşamasında simülasyon sırasında yapılacaklarını belirlemesi dersin aksamamasına önüne geçecektir. Bunun için bir akış şemasının hazırlanması zamanlama konusunda öğretmene yardımcı olacaktır.

Simülasyon öncesinde öğretmen zaman akış çizelgesini iyi bir şekilde hazırlamalıdır. Öğrencilere dağıtılması planlanan materyaller varsa bunların eksiksiz olmasına dikkat edilmesi gerekir. Çünkü simülasyon sırasında fark edilecek eksiklikler simülasyonu aksatabilir. Öğrencilerin dikkati dağılabileceği için simülasyon senaryosundan uzaklaşabilirler. Bazı öğrencilerin motivasyonunun bozulması diğer öğrencilere de sirayet edebilir. Plan yapılması önemli olmakla birlikte öğrencilerin aşırı derecede kontrol edilmesi öğrencilerin yaratıcılığı, hayal gücü gibi çeşitli faktörlerin kısıtlanmasına neden olabilir. Bu hem öğrencinin simülasyonun içine dahil olmasını hem de öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Simülasyon taslağı temelinde dersin akışı ile ilgili birtakım hususların öğretmen tarafından göz önünde bulundurulmasında yarar vardır. Öğretmen; simülasyonun hedefi, zaman çerçevesi, öğrenme adımları ve simülasyonda kullanılacak materyallerin seçimini belirlemelidir. Öğrencilerin konuyu çalışmaları sağlanmalıdır. Gerekli görüldüğünde belirli rollerin araştırılması ödev olarak verilebilir. Bu ödevler verilirken öğrenme hedeflerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Sınıf içi simülasyonda gruplar varsa bunların organize olmaları sağlanmalı ve iş planlarının yapılması istenmelidir. Örneğin;

kim, ne, ne zaman, nasıl, nerede, neden, ne yapıyor, neye neden oluyor, neyin düzenlenmesi gerekiyor, nerede bilgi alış verişi gereklidir gibi bir plan ve organizasyon sağlanmalıdır. Bunların dışında simülasyonun gerçekleştirilmesi için zaman yönetiminin öğretmen tarafından denetlenmesi gerekebilir.

Hertel ve Millis (2002: 41)'e göre öğrencinin bilgi açığının yeteri düzeyde olması gerekir. Öğrencinin bilgi açığı çok fazlaysa simülasyondan kopma ihtimalleri vardır. Çok fazla bilgileri de varsa sıkılabileceklerini ifade etmektedirler. Bu nedenle öğrencilere önceden hazırlanan ve yeteri düzeyde bilgi içeren bir dosya sunulması yararlı olacaktır. Talimatların her rol oyuncunun gerçekleştireceği görevlerin ve üstleneceği rollerin ayrıntılı olarak belirtilmelidir (Alvarez, 2008: 180-181).

Öğrencilere rollerinin geçmişi ve çıkarları ile ilgili bilgileri dağıtmak için iki yol kullanılabilir. Bunlardan ilki simülasyona dahil olan bütün katılımcılara aynı anda bütün bilgileri vermektir. Herkes simülasyon senaryosu hakkında aynı bilgilere sahip olur. Fakat bu yöntemdeki sorun ise gerçeklikten yoksun olmasıdır. Hayatta, bir olayın içindeki insanların tamamının aynı bilgilere sahip olması nadiren gerçekleşir ya da en azından bu bilgileri aynı zamanda edinmezler. İkinci yol ise katılımcıya sadece canlandıracağı rol tanımlarını vermektir. Gerçek hayatta herkes aynı anda her bilgiye sahip değildir. Bu nedenle senaryo ile ilgili simülasyonda katılımcının kendi canlandıracağı gerçekliği daha iyi canlandırabilmek için rol tanımları ayrı ayrı hazırlanarak ve sadece katılımcının kendi canlandıracağı rolü vermek daha gerçekçi bir etki yaratabilir (Hertel ve Miller, 2002: 43, 48-49).

Öğretmen, öğrencilerinin simülasyon öncesi role tam olarak girebilmelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin simülasyon öncesi öğrencilerini motive etmelerinin dışında öğrencilerinden uygun bir ödevi tamamlamalarını isteyerek onları belirli rolleri üstlenmeye hazırlamaları gerekir. Ayrıca ödevleri belirli rollerle ilişkilendirmenin de öğrencilerin bağlılığını ve hevesini arttırması mümkündür (Keller, 1975: 575).

Simülasyonun sadeleştirilebilmesi avantajlarından biridir. Sadeleştirilebilme sayesinde öğretmen öğrenci tarafından incelenecek değişkenlerin sayısını kontrol edebilir. Bu özellik öğrencilerin yoğun bir bilgiye maruz kalma riskini azaltır (Jurica ve Head, 2009: 6).

DiCamillo ve Gradwell (2012: 14) başarılı bir simülasyon için öğretmenlerin dikkatli hazırlanması, basitleştirmesi ve sorgulayıcı olmaları gerektiğini savunmuşlardır:

Öğretmenlerin simülasyon ortamını hazırlamaları gerekir. Sınıfı yeniden düzenlemeye gereksinim duyabilirler. Okuldaki diğer alanları (kütüphane vs.) kullanabilirler. Simülasyonu geliştirmek için kostümleri ve sahne gereksinimlerini getirebilirler. Öğretmenler simülasyonu geliştirirken kendileri de aktif olarak simülasyonda yer alabilir veya düzenleyebilirler. Buna ilaveten öğretmenler öğrencilerin öğrenme beklentilerini karşılamayı garantilemek için sınıf münazaraları veya yazılı değerlendirmeler aracılığıyla her bir simülasyonu sorgulamalıdır.

Simülasyon öncesi öğrencilere rolleri, arka plan bilgileri ve görevleri hakkında yönerge vermek önemlidir. Öğrenci görevlerini yani rollerini gerçekleştirirken öğrencinin kendi kişiliklerini rolüne dahil etmesine izin verilmelidir. Fakat öğrenci rolünü gerçekleştirirken sergileyeceği davranışları, simülasyon senaryosundaki konumuyla tutarlı olmalıdır. Örneğin bir ülkenin temsilcisi ise o ülkenin politik çıkarlarına uygun hareket etmelidir. Bu simülasyonun gerçeklik ilişkisi açısından son derece önemlidir. Simülasyon öncesi, öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesi yararlı olacaktır. Çünkü eğitimin sonucunda belirli kazanımların sağlanması beklenilir. Simülasyon sırasında gerçekleştirilecek uygulamalar, roller, görevler öğrenme kazanımlarını destekler nitelikte olması gerekir.

Simülasyon öncesi zamanın iyi planlanması gerekir. Zaman planlaması iyi yapılmadığında ya da öğrencilerin belirlenen zaman çizelgesinin dışına çıkmasına izin verildiğinde öğrencilerin ilgilerinin dağılması, bir dahaki derste sınıf mevcudunun aynı sayıda olmama ihtimalinden dolayı öğrencilerin rollerinde aksamalar yaşanmasına neden olabilir. Dolayısıyla bu durum simülasyonun sağlıklı gerçekleştirilebilmesi önünde bir engeldir. Bunun dışında simülasyonun gereğinden yavaş ilerlemesi simülasyonun sonraki ders saatlerine kalmasına neden olabilir. Bu ise öğrencinin simülasyonun başında verilen görevler, oturma düzeni gibi birçok unsurun için yeniden zaman kaybedilmesine neden olabilir. Bu nedenlerle simülasyon öncesi zaman çizelgesi oluşturulmalı, çizelgeye uyulmasının önemi konusunda öğrenci bilgilendirilmelidir.

Simülasyonun hızlı ilerlemesi için simülasyondaki olaylar ve temel rollerden beklenen eylemler hakkında genel bir açıklama yapılması uygun olacaktır. Bunun için öğrenciye rol kartları dağıtmak pratik bir yoldur. Ayrıca öğrencinin rolü gereği ulaşması gereken her türlü bilgiye ulaşacağı bir dosyanın hazırlanması simülasyonun daha seri bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayacaktır. Bunun dışında öğrenciler kendileriyle alakalı bilgileri ve bunları rollerinin çıkarlarına katkı sağlamak için nasıl kullanacaklarını saptamaları da simülasyonun daha hızlı ilerlemesini sağlayabilir (Hertel ve Millis, 2002: 104-105).

2.9.2. Simülasyon Sırasında Öğretmenin Rolü

Simülasyon sırasında öğretmen tarafından uygun bir sınıf atmosferi yaratmak ve bu atmosferi korumak, katılımcıların görevlerine odaklanmasını sağlamak kadar önemlidir. Sınıf içi simülasyonda katılımcılar, başkalarının sözleri veya eylemleri yüzünden kırılacak kadar rollerine kişiselleştirebilirler. Hatta bazı öğrenciler, olumsuz davranışlarının simülasyondaki rollerinin çıkarlarına katkı sağlayacağını düşünerek, kasıtlı olarak diğerlerini sınırlendirebilir. Böyle bir durum ile karşılaşıldığında, bu tarz davranışların, öğrencinin rolü gerçekçi bir şekilde yorumlamasına uygun olup olmadığını belirlemekte yarar bulunmaktadır. Öğrencinin bu tarz tutumlarına karşı öğretmenin yaklaşımı için dikkat etmesi gereken husus, öğrencinin davranışları rol gereği mi yoksa senaryo dışında kişisel tutumu olduğuna karar verilmelidir. Bütün durumlar karşısında dahi öğretmen simülasyonun akışını olabildiğince az etkileyerek, ortamı gerçekçi ve profesyonel tutmak için ne gerekiyorsa onu yapmalıdır (Hertel ve Millis, 2002: 53-54).

Simülasyon sırasında öğrenciye neyi ne şekilde yapacağını söylememek gerekir. Öğrenci, öğrenme sırasında birçok hata yapabilir. Eğer eğitim faaliyeti sırasında yapılan hatalar öğrenmeyi sağlıyorsa eğitimin amacına hizmet ediyor demektir. Akademik başarı için öğrencinin başarısızlığı deneyimlemesi de öğrenmeye katkı sunabilir. Simülasyon yapıcı başarısızlığı (constructive failure) deneyimlemeye imkan verir. Bu teknik, öğrencinin kimseye zarar vermeden hata yapmalarını ve bu hatalardan ders almalarını sağlayabilir. Bu nedenlerle simülasyon sırasında öğrencinin bir şeyi nasıl yapacaklarını söylemeyerek öğrencinin yapacaklarını engellemek ve öğrenciyi şekillendirmemek gerekir.

Öğretmenin simülasyon sırasında oluşabilecek gruplar ile ilgili olarak öğrencilerini tanıması da önemlidir. Daha az çalışan öğrencileri ile daha fazla çalışan öğrencilerin gruplar içinde dağılımının uygun olarak sağlanması simülasyonun ilerlemesine olumlu katkı sunabilir.

Simülasyon sırasında yapılan çalışmalar grup olabileceği gibi bireysel de olabilir. Her iki durumda da öğrencilerin işbirlikçi olmaları simülasyonun akışını kolaylaştıracaktır. Witschi (2006b: 27) simülasyon sırasında katılımcıların kendi başlarına ve bağımsız çalışmalarının merkeze alınmasını önermiştir. Öğrenmenin kolaylaşması için rekabetçi değil işbirlikçi bir tutumun öne çıkarılmasını, gerektiğinde simülasyonun kolaylaştırılabilir ve tamamen bireyselleştirilebilir olmasını, yardımcı araçların kolaylıkla ulaşılabilir olmasını, simülasyon kurallarının net ve anlaşılır olmasını, simülasyonun sadece dersin hedefi için önemli olan bölümlerden oluşmasını (yani süreçler azaltılmalı) önermiştir.

Simülasyonda yukarıda da bahsedilen öğrencilerin bağımsız çalışmalarının sağlanmasını destekleyen bir unsur da öğrencilerin bireysel farklılıklarını, simülasyona girerken öğrencinin beraberinde getirdiği bilgi birikimi, tecrübeleri, kişilik özellikleri, önyargıları, beklentilerini de göz önünde bulundurmakta yarar vardır. Öğretmen, öğrencilerin bireyselliğinin her kişinin yorumlarında kendisini göstermesine izin vermelidir (Hertel ve Millis, 2002: 67).

Yine gerek bireysel çalışmalar gerek grup çalışmalarında öğrencinin derse katılımında devamlılığın sağlanması önemlidir. Simülasyonun bir aşamasından sonra öğrencinin derse devamsızlık yapması tüm sınıf için akışta bir kesintinin olmasına neden olur. Ayrıca öğrencinin derse katılımında eksikliklerin olması simülasyona devam eden diğer öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz etkileyebilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmenin öğrenciyi tanıması bu aşamada da önemlidir. Derse devam etmeme ihtimali olan öğrencilere simülasyonun akışını etkileyecek kadar önemli rollerin vermemek uygun olur (Hertel ve Millis, 2002: 125).

Bu teknikte öğretmenin en dikkat etmesi gereken noktalardan biri de zaman sınırlamasıdır. Öğretmen simülasyonun gereğinden fazla uzamasını engellemek için bir zaman akış şeması hazırlaması ve bu konuda öğrencileri bilgilendirmesi uygun olacaktır. Böylece teknik yeterli zaman diliminde bitirileceği için simülasyonun sonraki derslere uzamasının önü alınmış olacaktır. Zaman şeması içinde simülasyonda yapılacak aşamalar için yeterli bir zaman dilimi ayırmak gerekir. Örneğin, simülasyon tekniği başarılı bir şekilde uygulandığında bile sorgulama aşaması için yeterli bir zaman dilimi ayrılmadığında simülasyon tekniğinden beklenen noktaların bütünüyle karşılanamamasına neden olabilir.

2.9.3. Simülasyon Sonrası Öğretmenin Rolü

Simülasyon sonu oldukça önemli bir süreçtir. Toplam sürenin üçte biri bu sürece ayrılabilir. Çünkü simülasyon sonrası değerlendirme, tartışma katılımcılara önemli bir deneyim katabilir. Simülasyonun fayda sağlaması beklenen problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme gibi unsurların varlığını bu değerlendirmelerde görmek mümkündür. Bilgi alma süreci, bu deneyime anlam katmak ve bu anlamdan bir şeyler öğrenmek için yapılandırılmış ve yönlendirilmiş bir metod olmalıdır (Dorn, 1989: 11).

Simülasyon sonrası sorgulama aşamasında öğrenci için öğrenme devam eder. Bu nedenle öğretmen, simülasyondan öğrendiklerini düşünmeleri, sorgulamaları ve tartışmaları için yeteri kadar bir zaman ayrılmalıdır. Öğrencilerin düşünmeleri ve sorgulamalarını kolaylaştırmak için öğretmen tarafından simülasyonun konusu ile ilgili soru hazırlanmalıdır. Öğretmen tam olarak kolaylaştırıcı rolünde olmalıdır.

Simülasyonun sorgu, analiz ve değerlendirme sürecini gerçekleşmesinde öğretmenlerin konumu ve rolü çok önemlidir. Bu aşamada simülasyona rehberlik eden öğretmenin aktif olması beklenir (McCall, 2012a: 23).

Simülasyon bittikten sonra öğretmen oyunun tartışılmasını sağlayabilir. Bu aşamada öğretmenin sorularla başlaması yerinde olur. Yine sorgulama aşamasında soyut kavramlara geçmek iyi bir strateji olabilir (Alder vd.,1974: 352).

Simülasyon sonrası sorgulama, öğrenme sürecine önemli bir katkı sunan aşamadır. Simülasyon akışı sırasında soyut kavramlar gibi belki de fark edilemeyen ya da yoğun olarak düşünülmeyen meseleler sorgulama aşamasında öğrencilerin düşünmelerini ve konu hakkında tartışmalarına uygun bir zemin oluşturur. Bu zeminin oluşturulmasında öğretmen önemli bir görev üstlenir.

2.10. Simülasyonda Sorgulama Süreci

Sorgulama süreci, kolaylaştırıcı olarak öğretmen ile öğrencilerin amaç ve hedefleri içeren genel bir gözden geçirme yaptıkları, geri bildirimde bulundukları, tartışma ve analiz ile simülasyonu ve sonuçlarını sorguladıkları bir bilgilendirme sürecidir. Kısaca amaç ve hedeflerin yani öğrenmenin sağlanması için amaç ve hedefleri kapsayan bir değerlendirme aşamasıdır.

Öğrenmenin en iyi şekilde sağlanması için, bir simülasyon kadar sorgulama süreci de önemlidir. Bu nedenle dikkatli bir şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir. Sorgulama birkaç farklı şekilde yapılabilir: sözlü veya yazılı, bireysel veya grup halinde, anında veya daha sonra ya da bunlardan bazılarını kullanarak. Sorgulama bir yönüyle de rehberlik çalışması olarak da değerlendirilebilir. Çoğu sorgulama, rehberlik altındaki tartışmalar olarak yürütülür ve bu en çok kullanılan ve en etkili yöntemdir. Öğrenciler sorgulama aşamasında düşüncelerini ifade ederken aynı zamanda edindikleri deneyimlerin öğrenme sürecini yaşarlar. Bu nedenle sorgulama süreci, simülasyon senaryosundan ayrı değerlendirilmemelidir (Hertel ve Millis, 2002: 62).

Simülasyon sonrası oyunun genel etkileri hakkında sınıfça tartışılması açısından önemlidir. Simülasyon sonundaki bu tür tartışmalar öğrencilerin uzun vadede öğrendiklerini hatırlamalarını sağladığı gibi simülasyon ve tarihi gerçekler arasındaki ilişkiyi kurulabilmesini, simülasyon sırasında sınıfın aldığı kararların karşılaştırılmasını, öğrencilerin konuyla ilgili bilgileri ve tarihi altyapının temelindeki kavramları öğrenip öğrenmedikleri hakkında da bir fikir oluşturulmasını sağlayacaktır. Ayrıca yine bu aşamada bireylerin ve grupların arasındaki etkileşimler hakkında ve eskiden insanların nasıl karar aldıklarına dair öğrenme bu aşamada şekillenebilir. Oyun sonrası yazılı çalışmalar da sorgulama içinde görülebilir. Örneğin, bir anı defteri tutulduysa simülasyon sonrası bu devam ettirilebilir. Tarihi olaylar söz konusu karakterlerin ağzından yazılmış mektuplar, röportajlar veya tarihi dönemi yansıtacak gazete kupürleri oluşturulabilir (Birt ve Nichol, 1976: 153-154).

Wheeler (2006: 335) simülasyon sonunda bilgilendirme/sorgulama süreci için bolca zaman ayrılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca *“bilgilendirme, öğrencilerin gözlemlerini sunmaları ve simülasyonda örneklenen teorik yaklaşımlarla nasıl bir ilişki kurmaları için iyi bir fırsat”* olduğunu iddia etmektedir. Simülasyondaki sorgulama ile ilgili Lederman (1992: 146) insanların yaşadıkları tecrübeler hakkında amaca yönelik olarak bir tartışmanın yürütüldüğü süreç olarak değerlendirmektedir.

Sorgulama simülasyonunun açık bir şekilde ayrı bir parçası olarak planlanmalı ve yürütülmelidir. Bununla birlikte genel faal katılımı teşvik etmesi, öğrencilerin sözlerine önem verildiğini göstermek ve öğrenciler arasında eşitlik sağlayacağı düşüncesi ile sorgulama sırasında çember şeklinde oturma düzeni oluşturulması yararlı olabilir (Hertel ve Millis, 2002: 65-66).

Sorgulama hem simülasyonda meydana gelen olayların bir tasvir edilmesini hem nedenleri oluşturan durumların analiz edilmesini hem de hataların ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek eylemlerin tartışılmasını içerebilir (Garris, Ahlers, Driskell, 2002: 455).

Simülasyonun gücü, büyük ölçüde sorgulama oturumunun başarısında yatmaktadır. Sınıf içindeki bütün öğrenciler simülasyona katılsalar da oyun içinde herkesten aynı tecrübeyi yaşaması beklenemez. Çünkü öğrencilerin birbirinden farklı geçmişleri simülasyonu nasıl algıladıkları ve ondan nasıl etkilediklerini de tayin edecektir. Bu nedenle, öğrencilerin simülasyondaki önemli deneyimleri hatırlamalarına yardım etmek için sorgulama aşaması gereklidir (Hertel ve Millis, 2002: 61).

Sınıf içinde sorgulama aşamasına her öğrenci katılmak istemeyebilir. Böyle bir durumda öğrencileri katılıma zorlamak yerine sınıfı gönüllü tartışmaya davet edilebilir. Ayrıca daha konuşkan öğrenciler aktif olup diğer öğrencilerin pasif bir konumda kalmalarına neden olabilirler. Öğretmen, bu öğrencilerin tartışmaya hakim olmasını engellemesi gerekir. Öğretmen, temel rolleri canlandıran öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarını isteyebilir. Böylece bu öğrencilerin yorumlarının üzerinden öğrenme hedefleri vurgulanabilir. Bunların dışında temsili rollerden küçük bir grup öğrenciyi sorgulamaya dahil edip diğerlerinin gözlemlemesi sağlanabilir (Hertel ve Millis, 2002: 63). Simülasyon deneyimleri hakkında öğrencinin ifadeleri önemlidir. Yukarıda da denildiği gibi öğrenci sorgulama aşamasında katılmak istemeyebilir. Bunun için yapılabilecek başka bir yol ise simülasyonun özelliğine göre simülasyon sırasında öğrencilerden mini bir anı defteri oluşturması veya simülasyon sırasındaki gözlem ve deneyimlerini anlattıkları bir yazı yazmaları istenebilir. Yukarıda da değinildiği gibi öğrencilere deneyimleri hakkında sorular hazırlayıp bunların kağıda cevaplandırılması ya da bunlar hakkında konuşulması da sağlanabilir.

Yazıya aktarmak öğrencilerin düşünce ve duygularını organize edebilir ve grup tartışmaları için daha verimli katılım sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin katılımlarının ve performanslarını değerlendirmek ya da notlandırmak için önemli bir kaynak olabilir (Hertel ve Millis, 2002: 65).

Simülasyon senaryosu oluşturulurken akış şeması içine sorgulama aşaması da dahil edilmelidir. Tüm akış şeması içinde senaryonun zamanlaması aşama aşama yazılmalıdır. Böylece planlamanın içindeki bölümlerin birbirlerinin zaman dilimini kullanılmasının önüne geçilebilir ya da bu en aza indirgenebilir. Simülasyon senaryosu oluşturulurken bir akış şeması önemli olmakla birlikte bu zaman diliminin oluşturulmasında dersin süresi, simülasyonun özellikleri gibi bir çok noktaya dikkat etmekle birlikte neye, ne kadar zaman ayrılması ile ilgili bir şey söylemek oldukça zordur. Çünkü bu noktada birçok değişken olabilir. Aynı simülasyon senaryosu da olsa her sınıfın ilerlemesi birbirinden farklı olabilir. Bu konuda kesin bir formül söylemek zordur. Çünkü simülasyon için akış şemasının önceden hazırlanması simülasyonun ilerlemesi için önemli bir noktadır. Bununla birlikte simülasyon senaryosu ilerlerken öğretmen simülasyondaki bazı konuların sorgulama aşamasında daha çok tartışılmasının uygunluğunu gözlemleyebilir. Bu ise fazladan bir zamana ihtiyaç duyulabileceği anlamına gelir.

Yukarıda da değinildiği gibi simülasyonda sorgulama süreci simülasyon kadar önemlidir. Çünkü; bu öğretmene ve öğrenciye neyin gerçekleştiği, faaliyetlerin sonuçlarını analizi ve argümanların kalitesi üzerine görüşlerini yansıtmaya olanağı verir. Hataları düzeltmek, sadeleştirmeleri araştırmak ve değerlendirmeleri meydana çıkarmak öğretmen için aynı zamanda bir fırsattır (Sutcliffe, 2002).

Vlachopoulos ve Makri (2017: 20) sorgulama süreci, öğrencilerin amaçlara ulaşmasının yanı sıra, yanlış anlamaları düşünmeye teşvik etmekle birlikte öğrenmeyi yeni eğitim ortamlarına aktarmaları için teşvik edilmesinde önemli bir faktör olduğu iddiasındadırlar.

Sorgulamanın belirli bir düzen ve kural içinde yapılması önemlidir. Bu bağlamda Hertel ve Millis (2002: 66) sorgulamanın başında, kimin, ne hakkında, ne kadar süre konuşacağı ile ilgili kuralların sıkı veya esnek olduğunu öğrencilerinizin bilmesinde yarar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerden simülasyon aktiviteleri hakkındaki düşüncelerini yazmalarını istediğinde düşüncelerini toparlayabilmek için süre verilmesini önermişlerdir.

Simülasyonun ne ile ilgili olduğu, simülasyon sırasında neler yaşandığı, simülasyon içinde nelerin yapıldığı ve neden yapıldığı, katılımcılar simülasyonun ne derecede etkili olduğunu düşündüklerini ve bu konu hakkında neden böyle düşündükleri, bir daha yapsalar neleri farklı şekilde yapabilirlerdi, alternatifleri neler olabilirdi gibi soruların cevaplarının alınması gerekir (Hertel ve Millis, 2002: 138).

Alder vd. (1974: 352-353) simülasyon bittikten sonra simülasyonun tartışmasının yapılmasını öğrencilerin genellemeyi keşfetmelerine ve soyut kavramlara geçmek iyi bir strateji olduğunu savunmuştur.

Sorgulama aşamasının en önemli özelliklerinden biri katılımcının senaryo sırasında olası hatalarının düzeltilmesi ve anlaşılmasını sağlamaktır. Ayrıca her bir grup içinde farklı açılardan değerlendirme yapan katılımcıların simülasyon konusunu bir bütün olarak görmesi sorgulama sonunda mümkün olabilir.

Öğrenciler, simülasyon sırasındaki tutumların ve simülasyon sonucundaki deneyimlerine fazla güvenebilirler. Bu noktada öğretmenlerin olumsuz öğrenmeye karşı önlem alması gerekir. Peki, öğretmenin bu müdahalesi hangi aşamada gerçekleşirse daha uygun olabilir?

Bu düzeltmeyi yapmanın en doğru zamanı, hatanın hemen sonrasındır. Ancak, eğitmen her eylemin veya aktivitenin farkında olamayabilir ya da simülasyonda farklı eylemler gerçekleştirilirken aynı anda birden fazla yerde olamayabilir. Bazen, sorgulama sırasında tartışılacak bir "öğrenme anı" oluşturabilmek için eğitmen kasıtlı olarak bir hatanın yapılmasına izin verebilir (Hertel ve Millis, 2002: 62).

Simülasyon gibi deneyime dayalı öğrenme bağlamında sorgulama, katılımcının öğrenmesine odaklanmalıdır. Ayrıca bir simülasyon oyununda katılımcıların farklı deneyimleri olabileceği ve bu yüzden farklı bilgiler çıkartabilecekleri için sorgulama, öğrenme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Sorgulama, katılımcıların deneyimlerinin ortak bir analizini içerir. Sorgulamanın tasarımı, öğrenme hedeflerine ve katılımcıların kişiliklerine uygun halde yapılmalıdır. Özellikle oyun bireyler tarafından değil de takımlar tarafından oynanmışsa sorgulama sadece içeriğe değil, sürece de odaklanmalıdır (Myers, 2007: 13-14).

Jurica ve Head (2009: 17) sorgulamanın öğrenmeye ne kadar yardımcı olduğunu açıklayan yeteri düzeyde bir araştırma olmadığını belirtmekle birlikte simülasyondan sonra öğretmenin öğrencileri sorgulaması için zaman harcaması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Buna ek olarak, sorgulama oturumunun öğretmene simülasyon sırasında ortaya çıkabilecek yanlış anlamaları netleştirme fırsatı vermesi yine vurguladıkları noktalardan biridir.

Sorgulama aşaması, simülasyon deneyimin öğrenmeye dönüştürülmesi işlemidir (Crookall, 2010: 907). Eğitim hedefleri karşılanacaksa, sorgulama için büyük özen gösterilmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin odaklanmasını sağlamak ve tüm katılımcılara eğitim hedeflerini ele alma fırsatı sağlamak için simülasyonda kısa sorgulama veya müdahaleler gerekli olabilir (Wheeler, 2006: 337).

Simülasyon sonrasında gerçekleştirilen sorgulama aşaması olarak tanımladığımız kısımda öğrenci deneyimleri, özel geri bildirimler içermesinin yanında yansıtıcı düşünciyi de içermesi gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme sayesinde öğrenciler; ne yapıyorum, niçin yapıyorum, nasıl daha iyi sonuç alabilirim, gibi soruları kendi kendilerine sormalarını sağlar (Senemoğlu, 2005: 400; Arthur, Levett-Jones, Kable, 2013: 1358).

Simülasyon tekniği, yansıtıcı düşünmeyi destekleyen bir ortam sağlar. Yansıtıcı düşünmede birey yaptıklarını o an yani eylemi yaptığı sırada sorgulamakla kalmaz daha sonra kendi eylemi üzerinde tekrar düşünür. Genel bilgilerini bu sorgulamaya göre düzenler. Buradaki düşünme ya da sorgulama rastgele değildir, belirli bir amaç için gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu eylem ise mevcut olan konu ne ise ona birçok açıdan bakılmasına katkıda bulunur (Gedik, Akhan, Kılıçoğlu, 2014: 114).

Öğrenci bilgilendirmesi için süreçleri, hedefleri, motivasyonları, sınırlılıkları ve kaynakları tanımlayan açık uçlu sorular önemlidir. Ana oyuncuların hedefleri, motivasyonları ve hayal kırıklıkları hakkında röportaj da yapılabilir. Bununla birlikte iletişim hakkındaki ve

simülasyonun gerçekçiliği hakkında sorular sorgulama aşamasında olabilir (Simith ve Boyer, 1996: 963). Öğrenciye senaryonun ne ile ilgili olduğu, neler hissettikleri, neler yaşadıkları, ne yaptıkları, o eylemleri neden yaptıkları, yaptıkları eylemlerin ne derecede etkili olduğu, neden böyle düşündükleri, simülasyon tekrar etseydi neleri farklı şekillerde yapabilirlerdi, farklı eylemlerin ne tür farklı sonuçları olabileceği, simülasyonun gerçek hayata benzeyip benzemediği, simülasyondaki önemli aşamalar nelerdi, simülasyondan neler öğrendikleri, gerçek hayata uygulayabilecekleri uygulamalar olup olmayacağı gibi sorular hazırlanabilir Alder vd., 1974: 352-353; Hertel ve Millis, 2002: 138).

Sonuç olarak simülasyonda sorgulama aşaması, simülasyonun önemli bir parçasıdır. Simülasyon sırasında gerçekleşen eylemleri anlamayı, bilginin pekiştirilmesi bu aşamada gerçekleşebilir. Bu aşama çok zaman alabileceği için verimli bir süreç olması adına iyi planlanmalıdır (Sutcliffe, 2002).

2.11. Simülasyon Senaryosu

Simülasyon senaryosu hazırlanırken öncelikle hedef belirlenmelidir. Öğrencinin yaşına, bilgi seviyesi ve deneyim durumuna bakılmalıdır. Bunlar hedefe ulaşılabilir simülasyon senaryosu oluşturulması açısından da önemlidir. Simülasyonun gerçekçi olması, neler yapılması gerektiği simülasyon senaryosunun hazırlık aşamasında düşünülmelidir.

Simülasyon senaryosu oluşturulurken yukarıda da belirtildiği gibi zaman çizelgesi/akış şeması oluşturulmalıdır. Böylece öğretmen ne kadar zamana ihtiyaç duyulduğunu görebilir. Ders programı/müfredat tarafından bazı kısıtlamalar söz konusu olabilir. Yine bu süreç içinde en uygun simülasyon modelinin belirlenmesi ve simülasyonu yapılan tarihi duruma adaptasyonu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca simülasyona katılacak öğrencilerin öğrenme düzeni ve yetenek seviyeleri gibi durumların da simülasyon senaryosu yazımında dikkat edilmesi gereken önemli bir etken olarak göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Nichol, 1983: 11).

Simülasyon senaryosu, konusunu ister gerçek hayattan alınsın ister kurgusal olsun katılımcıların öğrenmelerini istenilen unsurları içinde barındırmalı, öğrenme hedeflerini destekleyecek unsurların dışında olanlar senaryoya dahil edilmemelidir. *“Senaryoya, katılımcılara, bilgiyi özümsemenin tek hedef olduğunu hissettirecek kadar çok bilgi yüklemesi yapmaktan çekinmek”* önemlidir. Senaryoya temel bilgilerle başlamak doğru bir

başlangıç adımı olacaktır. Bunlarla birlikte modelin temel özellikleri basitleştirilmelidir (Hertel ve Millis, 2002: 36-37).

Simülasyon için katılımcıların üstlendikleri rollerin çıkarları gereği, onları nasıl algılıyorlarsa o şekilde katkıda bulunmaları amacıyla, kendi kararlarını vermelerinin sağlanması gerekir. Yani onlara göre çözümler önceden belli olmamalıdır (Hertel ve Millis (2002:25).

Senaryodaki bilgiler gerçek hayattan alınmış da olsa tamamen üretilmiş de olsa öncelikle öğrencilere gerçek görünmelidir. Simülasyon katılımcılarının çıkarları ve hedefleri gerçek olmasa da sınıftaki olay sırası, gerçek hayattakiyle aynı olmalıdır (Hertel ve Millis, 2002: 26). Yalnız gerçek görünmesi demek gerçeğin bütün unsurlarını üzerinde taşıyan aşırı gerçekçi ve karmaşık bir yapıyı içinde barındırmak anlamına da gelmemelidir. Çünkü böyle bir karmaşık durum öğrenme hedefinin üzerini örtebilir ve anlaşılmasını engelleyebilir (Hertel ve Millis, 2002: 36).

Senaryodaki her rol canlandırılmalı mıdır, sorusu akla gelebilir. Bu konuda Hertel ve Millis (2002: 37) bu konuyu şöyle izah etmiştir:

“Simülasyon senaryosunda “her rolü temsil etmek zorunda değilsiniz. Eylemlerin amaçları için gerekli olanları ve öğrenme hedefleriniz açısından önemli olanları seçin. Aynı zamanda, bir kurgu yazarı gibi, simülasyonun amacına katkı sağlayacak hangi ilave rolü istiyorsanız onu dahil etme hakkınız var.”

Simülasyon senaryosu sırasında öğrenciler tarihi taklit etmek zorunda değiller. Fakat kararları için tarihi bir neden olmalıdır. Tarihsel bir olay ile ilgili simülasyonda belirli bir başlangıç olmalıdır. Aynı şekilde simülasyonun sonunun da ucu açık kalmamalı bir bitiş anı olmalıdır. Geniş tarihsel dönemler değil, net zamanların veya olayların senaryosu hazırlanmalıdır. Öğrenci simülasyonun bitiş noktasını bilmesi kendi hedeflerine ulaşmasına ve simülasyonun zaman açısından bir sorun yaşanmamasına da katkı sağlar.

Senaryo öğrencinin deneyimlemesi, kendi kendine sorunları tanımlaması, anlaması, yorumlayabilmesi ve sonuç üretebilmesi şekilde tasarlanmalıdır. Bir simülasyon senaryosunda göz önünde bulundurulması gerekenler hedef, zaman şeması, başlangıcın ve sonucun olması, uygulanabilir olması yani belirli bir gerçeklik içermesi, simülasyona uygun araç, gereç, öğrencilerin bilgi seviyeleri, ihtiyaçları, yaş grupları gibi pek çok unsur sayılabilir.

Simülasyon senaryosu oluşturulurken öğretmen, öğrenme hedefini belirledikten sonra akış şemasını oluşturmaktadır. Bunların birlikte ele alınması önemlidir. Çünkü süreyi asıl belirleyen öğrenme hedefidir. Simülasyon süresinin kesin olarak bir süresi bulunmamaktadır. Bir ders saati olabileceği gibi bir öğretim dönemi de olabilir. Simülasyon senaryosu oluşturulurken simülasyon ile ilgili egzersizlerin yapılması senaryo ile ilgili karşılaşılabilecek sorunların görülmesi açısından simülasyona olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Fakat simülasyonu tasarlayan, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını her zaman bilemeyebilir. Bu da simülasyon senaryosu yazılırken karşılaşılabilecek önemli bir sorundur.

2.12. Simülasyon Tasarlarken Öğretmenin Yapması Gerekenler

Simülasyon tekniğinin uygulanacağı konuyu seçtikten sonra, süre konusu dikkate alınmalıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi bir simülasyon bir ders saati olabileceği gibi bir eğitim dönemini de kapsayabilir. Zamanlamayı kesin noktalarıyla belirleyebilmek için akış şeması son derece önemlidir. Yine simülasyon tasarımının sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için katılımcıların konu hakkında belli bir düzeyde konu hakkında bilgilerinin olması gerekir. Öğretmen arka plan bilgisini bir dosya olarak da öğrenciye sunabilir.

Asal ve Blake (2006: 2) hazırlık, etkileşim ve bilgilendirme aşamalarını aşağıdaki tabloda şu şekilde vermiştir:

Tablo 2

Simülasyon Hazırlık, Etkileşim ve Bilgilendirme Tablosu

Aşama	Faaliyet
<i>Hazırlanma</i>	<i>Konuya ve gerekli tüm araştırmalara giriş veya simülasyon araçlarını tanıma</i>
<i>Etkileşim</i>	<i>Katılımcıların iletişim kurdukları ve amaçlarına ulaşmaya çalıştıkları “oyun oynama” periyodu</i>
<i>Bilgilendirme</i>	<i>Etkileşim aşamasından sonra rehber eşliğinde yansıma. Bu aşama grup tartışması veya yazılı değerlendirme yoluyla yapılabilir.</i>

Kaynak: Asal ve Blake (2006)

Yukarıda da ifade edildiği gibi simülasyon senaryosu konusunu gerçeklik ya da varsayımsal bir konudan alabilir. Hangi şekilde olursa olsun simülasyon senaryosu, gerçeklik hissini oluşturmalıdır. Derste kullanılacak dokümanların da bu doğrultuda olmasına dikkat edilmelidir. Bununla birlikte simülasyon senaryosunun olay sırası, gerçek hayattakiyle aynı değildir.

Simülasyon yazımında dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Senaryo oluşturulurken başta zaman çizelgesi iyi oluşturulmalıdır. Ders programı/müfredat tarafından bazı kısıtlamalar söz konusu olabilir. Bu nedenle simülasyona dahil olan konu alanının da bu kapsamda birlikte değerlendirilmesinde yarar olabilir. Yine bu süreç içinde en uygun simülasyon modelinin belirlenmesi ve simülasyonu yapılan tarihi durumuma adaptasyonu göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak hedef öğrencilerin öğrenme düzeni ve yetenek seviyeleri de simülasyon yazımında dikkat edilmesi gereken önemli bir etken olarak göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Nichol, 1983: 11).

Simülasyon senaryosunda yazılı bir metin bulunmamaktadır. Bu yönüyle oyunlardan ayrılır. Karakterlerin çıkarlarına ve öğrenme hedeflerine katkı sağlayacak doğaçlama yapılmasına izin verilmeli hatta bu teşvik edilmelidir. Eğitimciye düşen katılımcıların simülasyon senaryosu sırasında üstlendikleri rollere hayat veren ve karakterlerin hedeflerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan ortamı yaratmalarıdır (Hertel ve Millis, 2002: 25).

Simülasyon senaryosu çok gerçekçi mi olmalıdır, basit bir model mi olmalıdır soruları akla gelebilir. Simülasyon senaryosunun çok gerçekçi olması durumunda öğrenme hedeflerinin anlaşılmasını engelleyebilir. Buna karşın çok yapay olması durumunda da katılımcılara basit ve gerçek dışı görünme durumu ile karşı karşıya kalınabilir (Cunningham, 1984: 25).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada 11. sınıflara, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konusu olan Paris Barış Konferansının simülasyon tekniği ile öğretiminin ve geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test, kontrol grubu deseni kullanılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile deney ve kontrol grubu oluşturulur. Öntest ve sontest ölçümleri hem deney hem de kontrol grubuna uygulanır (Karasar, 2014). Uygulama boyunca deneysel işlemi yalnızca deney grubundaki denekler alır. Bu model için araştırmacının elinde denekler havuzunun olması ve daha sonra bu deneklerin yansız atama ile iki gruba ayrılması gereklidir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, Çakmak, 2015).

Çalışmada deney grubuna simülasyon tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim olan düz anlatım ile Paris Barış Konferansı konusu işlenmiştir. Simülasyon tekniği deney grubunda dört ders saatinde, geleneksel öğretim yöntemi ile kontrol grubunda bir ders saatinde bitirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan farklı yöntemlerin öğrencinin akademik başarılarına etkisini ortaya çıkartmak amacıyla öğrencilere Başarı Puanı Değerlendirme Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Savaşa ve Barışa Yönelik Tutum Ölçeği puanları uygulama öncesi ve sonrası öntest-son test olarak her iki gruba uygulanmıştır. Simülasyon Öncesi Gözlem Formu, Simülasyon Sırasında Gözlem Formu, Simülasyon Sonrası Gözlem Formu ve Özdeğerlendirme Ölçeği sadece deney grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama beş okuldaki öğrencilere yapılmıştır.

Simülasyon uygulanan sınıflarda herbir ülke grubu için araştırmacı tarafından ayrı dosya oluşturulmuştur. Bu dosyalar, öğrencilerin dersine giren öğretmene, öğrencilere

ulaştırılmak üzere önceden teslim edilmiştir. Araştırmacı, sınıflarda ders saati öncesi grupların rahatlıkla çalışmalarına ve grupların birbirlerinden etkilenmemeleri için belirli uzaklıkta olmaları düşünülerek sınıf düzeni oluşturmuştur. I. Dünya Savaşı konulu bir video izletilmiştir. Sonra Paris Barış Konferansı simülasyonuna geçilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin simülasyonu istenilen sürede yetiştirebilmeleri için her aşamanın sonunda zaman konusunda duyurular yapmıştır. Böylece öğrencilerin zaman yönetimi denetlenmiştir. Simülasyonun gerçekteşmesi ile ilgili öğrencilere müdahale edilmemiş, fakat öğrencilerin sorma ihtiyaçı hissettikleri noktalarda araştırmacı, kolaylaştırıcı, düzenleyici ve gözlemci bir tutum sergilemiştir. Simülasyon öncesinde, sırasında ve sonrasında doldurulması gereken formların doldurulup doldurulmadığını araştırmacı takip etmiştir. Simülasyon uygulaması sırasında öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun kaynak sağlanmıştır. Örneğin, bir ülke grubu önceden dosyalarına konan dilsiz harita üzerinde çalışıp yeni bir haritaya ihtiyaç duyulduğunda öğrencilerin bu tür kaynak ihtiyaçları karşılanmıştır. Her ülke grubunun içindeki bilgi, diğer gruplar ile aynı değildir. Örneğin dosya içinde yer alan “Kırmızı Çizgi” kartı ülkeden ülkeye değişiklik göstermiştir. Gerçek hayatta herkesin aynı bilgiye sahip olmasının mümkün olmayacağı düşünülerek katılımcılar hangi rolü üstleneceklerse sadece o role uygun görev tanımı yapılmıştır. Simülasyonun sonunda gerçekte ne olduğunun, bilgisi verilmiştir. Öğrencinin aldığı kararlar ile gerçekte olanın karşılaştırılması yapılmıştır. Öğrencilerden simülasyon hakkında değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Bu değerlendirme için sorular oluşturulmuştur (EK-8).

Öğrencilerin simülasyon uygulama konusu olarak Paris Barış konferansı uygulanmıştır. Paris Barış Konferansı, I. Dünya Savaşı’nı bitirmek, yenilen devletlerle imzalanacak barış koşullarını oluşturmak için 18 Ocak 1919 tarihinde Paris’te toplanmıştır. Konferansa 32 devletin temsilcisi katılmakla birlikte konferansı etkileyen devletler Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Fransa ve İtalya idi. Fakat İngiltere ve Fransa konferansta daha etkiliydi. Konferansta etkili olan devletlerin beklentileri vardı. Amerika Birleşik Devletleri, Milletler Cemiyeti’nin kurulmasını; Fransa, Almanya’nın güçsüzleştirilip Avrupa’nın güç unsuru olmasından kesin olarak çıkarılmasını; İngiltere, sömürgecilikte daha da güçlenmeyi; İtalya, Anadolu ve Avusturya topraklarının bir kısmına sahip olmayı istiyordu. İngiltere, Doğu Akdeniz’de kendisine güçlü bir rakip olmasını istemediği için daha önce gizli anlaşmalarla Anadolu’da İtalya’ya bırakılan yerler Yunanistan’a verilmiştir. Böylece İtilaf devletleri arasındaki görüş ayrılıkları belirginleşmiştir.

Simülasyon tekniği ile Paris Barış Konferansı işlenirken Osmanlı Devleti ile ilgili olan kısımlar üzerinde durulmuştur. Paris Barış Konferansı simüle edilirken öğrencilere verilen dosyalarda savaş, barış, ülkenin çıkarlarının savunulması, savaşın önlenmesi gibi vurgular yerini bulmuştur. Örneğin, her ülke grubuna verilen “Kırmızı Çizgi” kartlarında her ülkenin kendi ülkesinin çıkarlarını savunabilecek ifadeler yer verilmiştir. Ayrıca I. Dünya Savaşı hakkında genel bilgiler, ülkelerin savaşa nasıl girdiği ve savaşın nasıl sonuçlandığı, barış koşulları görüşülürken kullanılan “Barış Koşulları Önerisi Formu” öğrencilere sunulmuştur (EK-9).

Tablo 3

İş Akış Şeması

Deney grubu	Kontrol grubu
Simülasyon öncesi öğrencilere; Başarı Puanı Değerlendirme Formu (BPDF), (EK-1) Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ), (EK-2) Savaş ve Barış Kavramı İle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği (SBKÖTÖ) (EK-3) uygulanmıştır. Öğrencilere simülasyon tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Paris Barış Konferansı konusu ile ilgili bir simülasyon dosyası oluşturulmuştur. (EK-9) Öğrenciler Paris Barış Konferansı içeriğine göre gruplara ayrılmıştır (ABD, İngiltere, Fransa, İtalya, Yunanistan, Osmanlı Devleti ve Ermeni Temsilci). Her grup sınıf sayısına göre eşit dağıtılmıştır. Simülasyon Öncesi Gözlem Formu (EK-5), Simülasyon Sırasında Gözlem Formu (EK-6) ve Simülasyon Sonrası Gözlem Formu (EK-7) öğrenciler tarafından doldurmuştur. Uygulama işlemi bittikten sonra öğrencilere BPDF, EDEÖ, SBYTÖ, Özdeğerlendirme Formu (ÖF) (EK-4) ve Simülasyon Sonrası Sınıf İçi Değerlendirme (SSSİD) (EK-8) uygulanmıştır.	Geleneksel anlatım öncesi öğrencilere; BPDF, EDEÖ, SBYTÖ ölçekleri uygulanmıştır. Paris Barış Konferansı geleneksel anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Sonrasında öğrencilere BPDF, EDEÖ, SBYTÖ ölçekleri uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2014-2015 Bahar eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde Anafartalar Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerden (N= 3186) oluşmaktadır.

2014 yılı liselere giriş puanına göre Denizli ilindeki öğrenci taban puanları doğrultusunda bir sıralama yapılmıştır. Okulların seçiminde lise giriş sınavlarına göre üst, orta ve alt sırada tercih edilen ve ulaşım kolaylığı açısından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, okullar rastgele belirlenmiştir. Buna göre lise giriş sınavı taban puanına göre yukarıdan

aşağıya doğru Denizli Anadolu Lisesi (449,217), Mustafa Kaynak Anadolu Lisesi (424.349), İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi (406.784), Kazım Kaynak Anadolu Lisesi (355.602) ve Anafartalar Mesleki ve Teknik Lisesi (çalışmanın yapıldığı yıl puansız alım yapılmıştır) olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 175 gönüllü öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Belirtilen bu liselerde tarih eğitimi alan deney ve kontrol grubunda iki farklı sınıftaki 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya alınma kriterleri; 11. sınıfa devam etme, işitme ve anlama ile ilgili bir sorunu bulunmama ve çalışmaya katılmaya gönüllü olma olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Simülasyon sırasında uygulanacak her aşamanın nasıl uygulanacağına dair bir eylem planı (EK-10) hazırlanmış ve bu eylem planı grupların dosyasına eklenmiştir. Araştırma 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna ön test olarak BPDF, EDEÖ ve SBKÖTÖ uygulanmıştır.

İkinci aşamada araştırmacı tarafından deney grubuna simülasyon tekniği hakkında bilgi verilmiştir. I. Dünya Savaşı ile ilgili bir belgesel izletilmiştir. Paris Barış Konferansı konusu ile ilgili bir simülasyon dosyası oluşturulmuştur. Dosya içerisindeki bilgiler simülasyon öncesinde ders öğretmenlerine, öğrencilerine ulaştırılması için ayrıca verilmiştir. Dosya simülasyon öncesi yeniden öğrencilere sunulmuştur.

Dosyanın içerisinde şunlar bulunmaktadır:

Simülasyon Nedir?

I. Dünya Savaşı Hakkında Genel Bilgiler

I. Dünya Savaşı'nın Kronolojisi

I. Dünya Savaşı'na Ülkeler Nasıl Katıldı? (Her ülke hakkında genel bilgi)

Savaş Nasıl Bitti?

Paris Barış Konferansı Nedir?

Wilson'un 14 Maddesi

Ülkeyi I. Dünya Savaşı'na Götüren Olaylar (Simülasyonda temsil edilecek)

I. Dünya Savaşı'nın (Simülasyona katılan ülkeye) Etkisi

Sözlük (Konu ile ilgili terim ve kavramları içeren)

Bu Zamana Nasıl Gelindi?

Mevcut Durum

Haritalar (I. Dünya Savaşı Sonrası ve Mondros Ateşkes Antlaşması Haritaları, Dilsiz Harita)

Öğrencinin Araştırması Beklenen Konular

Simülasyon Sonrası Sınıf içi Değerlendirme

Simülasyon Sırasında Ülkelerin Yapabilecekleri İkili Antlaşmalar İçin Kullanacakları Renkli Kağıtlar

Ülkelerin Kırmızı Çizgileri

Uzman Tutanağı (Coğrafya, Askeri, Ekonomik, Etik)

Ülke Eylem Raporu

Barış Koşulları Önerisi Formu

Öğrenciler Paris Barış Konferansı içeriğine göre gruplara ayrılmıştır (ABD, İngiltere, Fransa, İtalya, Yunanistan, Osmanlı Devleti ve Ermeni Temsilci).

Her grup sınıf sayısına göre eşit dağıtılmıştır. Simülasyon öncesinde (EK-5), simülasyon sırasında (EK-6) ve simülasyon sonrasında (EK-7) öğrenciler gözlem formu doldurmuştur.

Kontrol grubuna ise Paris Barış Konferansı geleneksel anlatım yöntemiyle anlatılmıştır.

Üçüncü aşamada her iki gruba yapılan farklı öğretim tekniklerinin bir sonraki ders saatinde BPDF, EDEÖ ve SBKÖTÖ her iki gruba tekrar uygulanmışken, deney grubuna ayrıca ÖF ve SSSİD formları uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere Başarı Puanı Değerlendirme Formu (BPDF), Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) ve Özdeğerlendirme Formu (ÖF) kullanılmıştır.

Başarı Puanı Değerlendirme Formu (BPDF): Bu form araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulmuştur. Formda Paris Barış Konferansı ile ilgili başarıyı ölçen çoktan seçmeli 36 soru bulunmaktadır. Kapsam geçerliliği için kazanım-soru ilişkisi kurulmuştur

ve belirtge tablosu hazırlanmıştır. Geçerlilik için madde güçlüğü ve ayırtediciliğine bakılmıştır. Güvenirlik için KR-20 kullanılmıştır (EK-1).

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ): EDEÖ ölçeğinin Türkiye’de geçerlilik, güvenilirlik çalışmasını Akbıyık (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmadaki Cronbach Alfa değeri 0.87 dir. Bu ölçeğin puanları her olumlu kökteki maddeye 1-5 arası, her olumsuz kökteki maddeye ise 5-1 arası puanlar verilerek hesaplanmaktadır. Ölçekteki puan arttıkça kişinin eleştirel düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (EK-2).

Öz Değerlendirme Formu (ÖF): Bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. 10 maddeden oluşan Paris Barış Konferansı simülasyonuna yönelik öğrencinin katılımını içeren 10 madde ile kendi kendisini değerlendirmesini sağlayan bir formdur (EK-4).

Simülasyon Sonrası Sınıf İçi Değerlendirme (SSSİD): Bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. 28 maddeden oluşan form, simülasyon sonrasında öğrencilerin simülasyonun değerlendirilmesi ve simülasyon ile ilgili sorgulamayı amaçlamaktadır (EK-8).

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS (IBM SPSS Statistics 24) adlı paket program kullanılarak yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Normal dağılıma uygun ölçüm değerleri için parametrik yöntemler kullanılmıştır. Parametrik yöntemlere uygun şekilde, iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “IndepedentSample-t” test (t-tablo değeri), bağımsız üç veya daha fazla grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “ANOVA” test (F-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır. İki bağımlı grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Paired Sample-t” test (t-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

Normal dağılıma uygun olmayan ölçüm değerleri için parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Parametrik olmayan yöntemlere uygun şekilde, iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri), bağımsız üç veya daha fazla grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Kruskal-Wallis H” test (χ^2 -tablo değeri) yöntemi kullanılmıştır. İki bağımlı grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Wilcoxon” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

Normal dağılıma sahip olmayan ölçüm değerlerinin birbirleriyle ilişkisinin incelenmesinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada tüm bulgular $p=.05$ anlamlılık düzeyinde denenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi, anlamlandırılmasıyla ulaşılan bulgular ve literatür bilgileri doğrultusunda yapılan yorumlar bulunmaktadır.

4.1. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test BPDF Puanlarına Ait Bulgular

Bu bölümde “Öğrencilerin tarih dersi akademik başarı puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5 ‘te görülmektedir.

Tablo 4

Okullara Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı

Değişken (N=175)	Deney grubu (n=93)		Kontrol grubu (n=82)	
	N	%	N	%
Okul				
Anafartalar	23	24,7	18	22,0
DAL	14	15,1	16	19,5
Kazım Kaynak	24	25,8	19	23,2
Mustafa Kaynak	17	18,3	17	20,7
İbrahim Cinkaya SBL	15	16,1	12	14,6
Cinsiyet				
Erkek öğrenci	45	48,4	41	50,0
Kız öğrenci	48	51,6	41	50,0

Tablo 4’de okullara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dağılımı görülmektedir. Deney grubunda araştırmaya konu olan 24 kişinin (%25,8) Kazım Kaynak Lisesi’nde, 23 kişinin (%24,7) Anafartalar Lisesi’nde okuduğu ve bu gruptaki 48 öğrencinin (%51,6) kız öğrenci olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki 19 kişinin (%23,2) Kazım Kaynak

Lisesi'nde, 18 kişinin Anafartalar Lisesi'nde (%22,0) okuduğu ve kontrol grubundaki 41 kişinin (%50,0) erkek/kız olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin BPDF Puanlarının Dağılımı

Başarı puanları		Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	16,74±3,06	17,0 [10,0-21,0]	18,83±2,23	20,0 [13,0-22,0]	Z=-2,369 p=0,018
	Son test	26,83±3,19	27,0 [21,0-33,0]	21,17±3,40	22,5 [13,0-26,0]	t=5,481 p=0,000
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	21,57±5,12	23,5 [11,0-27,0]	22,63±2,84	23,0 [18,0-27,0]	t=-0,682 p=0,503
	Son test	30,00±3,31	31,0 [23,0-34,0]	24,88±3,22	25,5 [18,0-30,0]	t=4,294 p=0,000
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	13,42±4,61	13,0 [6,0-20,0]	16,63±5,70	16,0 [8,0-29,0]	t=-2,045 p=0,047
	Son test	21,33±5,11	22,0 [8,0-32,0]	20,47±5,81	22,0 [10,0-31,0]	t=0,516 p=0,609
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	19,94±1,34	20,0 [18,0-22,0]	21,35±6,96	24,0 [8,0-30,0]	t=-0,821 p=0,423
	Son test	28,71±2,91	29,0 [22,0-33,0]	23,82±7,19	25,0 [9,0-34,0]	t=2,596 p=0,017
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	21,47±3,23	22,0 [17,0-28,0]	24,33±3,42	25,0 [17,0-30,0]	t=-2,234 p=0,035
	Son test	30,60±2,84	32,0 [25,0-35,0]	26,17±1,94	26,0 [23,0-29,0]	t=4,593 p=0,000

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Independent Sample-t" test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

BPDF=Başarı Puanını Değerlendirme Formu

Tablo 5'te deney ve kontrol grubunun BPDF puanlarının dağılımı bulunmaktadır. Anafartalar Lisesi'nde deney ve kontrol grubundakilerin başarı ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Z=-2,369; p=0,018). Anafartalar Lisesi'nde kontrol grubunun başarı ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Anafartalar Lisesi'nde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (t=-5,481; p=0,000). Anafartalar Lisesi'nde deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Denizli Anadolu Lisesi'nde deney ve kontrol grubuna göre başarı ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur (p>0,05). Bu lisenin deney ve kontrol

grubuna göre son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=4,294$; $p=0,000$). Denizli Anadolu Lisesi'nde deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kazım Kaynak Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre başarı ön test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=-2,045$; $p=0,047$). Kazım Kaynak Lisesi'nde kontrol grubunun başarı ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kazım Kaynak Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre başarı son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Mustafa Kaynak Lisesi'nde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Aynı lisedeki deney ve kontrol grubundakilerin başarı son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,596$; $p=0,017$). Mustafa Kaynak Lisesi'nde deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2,234$; $p=0,035$). Sosyal Bilimler Lisesi'nde kontrol grubunun başarı ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney ve kontrol grubundakilerin başarı son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=4,593$; $p=0,000$). Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Simülasyon, öğrencilerin bilgiyi aktarabilmelerini, sınıfta daha fazla katılım sağlamalarını ve daha fazla motivasyona ve sonuçta öğrenmeyi artırmalarına olanak tanır. Dahası, simülasyon, gelişmiş öz-yeterlilik ile sonuçlanan bir dizi sosyal fayda sağlar (https://www.usma.edu/cfe/Literature/Schuck_10.pdf). Simülasyonda gerçek dünyadaki gibi deneyimler tecrübe edilmektedir. Örneğin ilkel dönemde avcı olarak var olmaya çalışmak nasıl olurdu, sorusunun deneyimini simülasyon ile ortaya koymak mümkündür. Diğer taraftan simülasyon, sorunu çözme fırsatı sağlamaktadır. Bu ise eğitimden gerçek hayat durumuna daha fazla bilgi transferi sağlayacaktır. Katılımcılar simülasyon sırasında aldıkları kararların sonuçlarını yaşayarak deneyimlemeleri bakımından tekniği dikkat çekicidir. Simülasyon tekniği, gerek alınan kararlar gerek tehlikeli olabilecek farklı

uygulamaların zararlı etkilerini katılımcılara yaşatmadığı için aynı zamanda güvenli bir eğitim tekniğidir. Örneğin gerçek bir kaza olmadan sürüş simülatöründe birçok hata yapılabilir (Cruickshank ve Telfer,1980: 77). Andrew ve Meligrana (2012: 706-707) yaptıkları çalışmada simülasyonun planlamada, öğrencilere müzakere öğretmede, yeterli öz güveni sağlamada ve daha iyi çıkarımlar sağlama açısından oldukça yararlı ve etkili bir araç olduğunun altını çizmektedir. Bununla birlikte karşılaşılabilecek sorunları daha meziyetli yönetmeyi de öğrettiği hususunu da belirtmişlerdir. Sands ve Shelton (2010: 134), simülasyonun asıl değerinin öğrencinin öğrenme seviyesini bir sonraki aşamaya taşımak, olduğunu; bu bir sonraki aşamanın öğrencilerin anlama kapasitesinin basitçe kavramadan anlamaya yükselmesi olduğuna vurgu yapmıştır. Hertel ve Millis (2002: 4-5) simülasyonun derinlemesine öğrenmeyi sağlayan güçlü bir öğrenme aracı olduğunu ifade etmiştir. Corbeil ve Laveault (2011: 472-473) simülasyonun hem bilgi edinme hem de anlama açısından, tarih öğretmek için nasıl bir araç olacağı üzerine bir çalışma yapmışlardır. Deney grubundakilerin 44'ü sürekli olarak 4 aylık bir süre boyunca gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan edindikleri sonuçlara göre simülasyonun dersteki bir öğrenme kadar etkili olduğunu savunmuşlardır. Simülasyon oyununa katılan öğrenciler ise oyun içinde çeşitli tarihsel veriler arasından, stratejik durumları için en yararlı olanları seçtiklerine vurgu yapmışlardır. Kantitatif olarak da değerlendirdiklerinde sonuçların anlama bakımından aynı olduğunu belirtmişlerdir. Simülasyon hem fikirleri görsel olarak sunar hem de doğrudan öğrencinin bilinçaltını etkileyen biçimde bir kanıt sunmuş olur. Bu nedenlerle Birt ve Nichol (1976: 5) tarih oyunları ve simülasyonun öğretici bir yöntem sağladığını savunmuşlardır. DiCamillo ve Gradwell, (2012: 12) simülasyonun öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan bir yol olduğunu ifade etmişlerdir. Simülasyonun öğrencilerin verimli, yaratıcı, ilgili, özgüvenli olmalarına katkı sağladığını ve etkin öğrenmeyi merkeze alarak dersin işlenmesine katkı sunduğunu iddia etmektedirler.

Bazı araştırmacılar simülasyonun sınıf ortamında aktif öğrenmeyi desteklediğine inanmaktadırlar (Alvarez, 2008; Moorhouse, 2008). Sınıf simülasyonu bazı gerçek olguların sınırlı bir modelidir (Clegg, 1991: 523). Araştırmacılar şimdiye kadar simülasyonun tarihsel kavramların eğitiminde yardımcı olduğunu, tarih ve sosyal bilimleri çekici hale getirdiklerini ileri sürmektedirler (Boocock ve Schild, 1968; De Leon, 2008; Gehlbach vd., 2008). Örneğin, Gehlbach vd. (2008) 305 ortaokul öğrencisiyle internet tabanlı küresel eğitim simülasyonunu denedikleri araştırmalarında öğrenci motivasyonunda

ve başarısında artış elde etmişlerdir. Yine yapılan bir başka çalışmada simülasyon tekniğinin simülasyon uygulanmayan öğrenci grubuna göre başarı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (Aydoğdu, 2017).

Yukarıdaki kaynaklarda belirtildiği gibi simülasyon tekniğinin eğitimde öğrencilerin başarıları üzerinde oldukça olumlu etkisi vardır. Bu çalışmada simülasyon tekniği uygulanan okulların öğrencilerinin geleneksel öğretim olan düz anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerine göre son test BPDF puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$) (Tablo 5). Kazım Kaynak Lisesi’ndeki öğrencilerde de kontrol grubuna göre deneysel işlem sonrası başarı puanlarında yükselme olmasına rağmen bu yükselmenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgulanmıştır. Araştırmada alınan liseler arasında lise giriş sınav puanları baz alınmıştır. Bu değerlendirmeye göre liseler, lise giriş sınavları sonuçlarına göre akademik olarak düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Bu lise alınan diğer liselere göre düşük puanla girilen bir lisedir. Dolayısıyla bu okulun öğrencilerinin akademik başarı puanları diğer okulların akademik başarı puanlarından düşüktür. Bu lisede son test sonuçlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin çıkmamasının bundan kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir.

4.2. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test EDEÖ Puanlarına Ait Bulgular

“Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanları gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu doğrultusunda istatistiksel analizler Tablo 6’da verilmiştir

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin EDEÖ Puanlarının Dağılımı

EDEÖ ölçeği		Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	115,69±202,13	116,0 [86,0-140,0]	112,67±17,22	114,0 [86,0-138,0]	t=0,617 p=0,541
	Son test	135,30±8,08	137,0 [114,0-147,0]	112,67±12,69	112,5 [89,0-140,0]	t=6,953 p=0,000
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	110,43±9,74	106,5 [98,0-131,0]	117,75±15,39	115,0 [91,0-150,0]	t=-1,530 p=0,137
	Son test	129,00±11,04	129,5 [108,0-149,0]	118,50±15,28	116,0 [88,0-150,0]	t=2,128 p=0,042
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	101,08±11,32	104,0 [82,0-125,0]	115,63±16,42	112,0 [86,0-143,0]	t=-3,434 p=0,001
	Son test	123,71±16,97	128,5 [84,0-145,0]	117,32±15,48	112,0 [90,0-141,0]	Z=-1,371 p=0,170
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	99,71±8,47	102,0 [73,0-110,0]	113,82±15,15	115,0 [86,0-135,0]	Z=-2,758 p=0,006
	Son test	123,41±11,49	125,0 [95,0-148,0]	113,06±15,79	114,0 [80,0-138,0]	t=2,186 p=0,036
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	108,73±13,11	110,0 [87,0-129,0]	109,42±15,04	105,5 [90,0-134,0]	t=-0,126 p=0,901
	Son test	137,27±7,54	139,0 [123,0-149,0]	106,75±15,83	104,0 [83,0-134,0]	t=6,609 p=0,000

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Independent Sample-t” test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

EDEÖ=Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Anafartalar Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Anafartalar Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=6,953$; $p=0,000$). Anafartalar Lisesi’nde deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Denizli Anadolu Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Denizli Anadolu Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,128$; $p=0,042$). Denizli Anadolu Lisesi’nde deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kazım Kaynak Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,128$; $p=0,042$). Kazım Kaynak

Lisesi'nde kontrol grubunun EDEÖ ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kazım Kaynak Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Mustafa Kaynak Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2,758$; $p=0,006$). Mustafa Kaynak Lisesi'nde kontrol grubunun EDEÖ ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Mustafa Kaynak Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=2,186$; $p=0,036$). Mustafa Kaynak Lisesi'nde deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=6,609$; $p=0,000$). Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Eleştirel düşünme, farklı görüşleri barındıran geniş bir kuramsal çerçeveye sahip olmasına karşın; düşünme becerisi, yeterlilik ve tutumları açısından açıklıkla tanımlanabilir bir kavram olma durumuna gelmiş ve bu da doğal olarak eğitim yoluyla bireylere kazandırılabilir bir niteliğe kavuşmasını sağlamıştır. Nitekim günümüzde konuya yönelik yapılan araştırmaların da eleştirel düşünmenin ne olduğundan çok hangi bireysel ve çevresel etkenlerden etkilendiği, hangi öğrenme-öğretme stratejileriyle kazanıldığı, nasıl içselleştirilip yapılandırıldığı gibi sorulara odaklanmış olması da bu gelişmenin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, 39).

Eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilme, bilişsel becerilerdir. Epstein (1999)'e göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir. Eğitim

felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Norris, 1985).

Simülasyon, iletişim, uzlaşma ve eleştirel düşünme becerileri edinme, takım çalışması becerilerini geliştirme olanağı sunmaktadır (Asal ve Blake, 2006: 2). Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân tanır. Bu tür öğrenme yaklaşımları sayesinde öğrenciler bilgiyi daha uzun süreli koruyabilirler (Dougherty, 2003: 240). Süreç boyunca öğrenciyi düşünmeye, aktif bir rol almaya zorlayan simülasyon derslere bir değer katmaktadır. Bu yöntemde öğrencinin pasif bir dinleyici durumunda kalması mümkün olmamaktadır. İyi planlanan bir simülasyon tekniği, bir zaman makinesine binip tarihi bir olayın tekrar değerlendirilmesine imkan verir ve öğrencilerin bilgi kazanımını birçok yolla artırır (Tuovien, 2003: 8; Akt. Akça Berk, 2012).

Simülasyon öğrenciye aldıkları kararların ya da karşılaştıkları durumlar karşısındaki hareketlerin sürecini ve sonuçlarını öngörme olanağı sağlar. Bunun yanında, gözlenen olayların meydana gelme sebepleri, değişen ön sonuçların etkilerini keşfetme, fikirleri değerlendirme, iç yüzünü anlama ve eleştirel düşünmeyi güdüleme konularında yardımcı olur (Lunce, 2006: 40).

Literatür bilgisini destekleyecek şekilde bu çalışmada da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanlarının simülasyon tekniği uygulanan deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseldiği saptanmıştır ($p<0,05$) (Tablo 3). Ancak Kazım Kaynak Lisesi'ndeki öğrencilerde kontrol grubuna göre deneysel işlem sonrası eleştirel düşünme puanlarında yükselme olmasına rağmen bu yükselmenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin başarı puanlarında olumlu etkisi olan simülasyon tekniğinin eleştirel düşünme becerisinde de etkisi olabilmektedir. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri artabilmektedir. Bu okulun öğrencilerinin akademik başarı puanları diğer okulların öğrencilerinin akademik başarı puanlarından düşüktür. Bu lisede son test sonuçlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin çıkmamasının bu nedenden dolayı olabileceğini düşündürmektedir.

4.3. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Alt Ölçek Puanlarına Ait Bulgular

“Deneyisel işlem sonrasında farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin savaş ve barışa yönelik tutum ölçeği puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu için analiz sonuçları Tablo 7-12’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaşın Nedenleri Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı

Savaşın [SBYTÖ]	Nedenleri	Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	2,16±0,79	2,3 [1,0-4,0]	2,67±0,88	2,5 [1,5-4,3]	t=-1,921 p=0,062
	Son test	2,28±0,67	2,3 [1,0-3,5]	2,69±0,86	2,5 [1,5-4,3]	t=-1,728 p=0,092
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	2,59±0,83	2,6 [1,0-4,0]	2,31±0,60	2,4 [1,5-3,3]	t=1,060 p=0,298
	Son test	2,32±0,65	2,1 [1,5-3,3]	2,19±0,55	2,3 [1,0-3,0]	Z=-0,335 p=0,737
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	2,82±0,82	2,9 [1,0-4,5]	2,69±0,74	3,0 [1,3-3,8]	t=0,522 p=0,604
	Son test	2,59±0,61	2,6 [1,5-3,8]	2,69±0,71	3,0 [1,3-3,8]	t=-0,516 p=0,609
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	2,57±0,56	2,5 [1,3-3,5]	2,21±0,79	2,3 [1,0-3,8]	t=1,566 p=0,127
	Son test	2,53±0,54	2,8 [1,3-3,5]	2,26±0,75	2,3 [1,0-4,0]	t=1,175 p=0,248
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	2,95±0,73	3,0 [1,3-4,0]	2,69±0,60	2,8 [1,5-3,5]	t=1,003 p=0,325
	Son test	2,62±0,52	2,8 [1,5-3,5]	2,63±0,67	2,9 [1,3-3,5]	t=-0,037 p=0,971

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Independent Sample-t” test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

SBKÖTÖ= Savaş ve Barış” Kavramı ile İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği

Tablo 7’de öğrencilerin ön test ve son test SBYTÖ Savaşın Nedenleri alt ölçek puanlarının dağılımı bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Anafartalar Lisesi’ndeki, Denizli Anadolu Lisesi’ndeki, Kazım Kaynak Lisesi’ndeki, Mustafa Kaynak Lisesi’ndeki ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi’ndeki deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBYTÖ Savaşın Nedenleri alt ölçek ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 8

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaşın Sonuçları Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı

Savaşın [SBYTÖ]	Sonuçları	Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	3,67±0,95	3,9 [1,6-4,8]	3,46±0,80	3,5 [2,3-5,0]	Z=-1,159 p=0,246
	Son test	3,66±0,86	3,9 [1,6-5,0]	3,57±0,68	3,7 [2,4-5,0]	t=0,335 p=0,740
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	3,65±0,67	3,7 [2,4-4,6]	4,31±0,40	4,3 [3,7-5,0]	t=-3,320 p=0,003
	Son test	4,13±0,47	4,2 [3,1-4,7]	4,40±0,36	4,4 [3,8-5,0]	t=-1,723 p=0,096
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	3,70±0,64	3,4 [2,6-5,0]	4,12±0,37	4,1 [3,6-4,8]	t=-2,735 p=0,009
	Son test	4,00±0,54	3,9 [3,0-5,0]	4,08±0,38	4,1 [3,6-4,8]	t=-0,562 p=0,577
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	3,86±0,41	4,0 [2,9-4,4]	3,76±0,66	3,8 [2,2-5,0]	t=0,487 p=0,629
	Son test	3,84±0,71	3,9 [2,7-4,9]	3,69±0,79	3,9 [1,9-4,9]	t=0,557 p=0,582
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	3,56±0,69	3,6 [2,4-5,0]	3,74±0,52	3,7 [2,8-4,6]	t=-0,768 p=0,450
	Son test	3,85±0,68	3,8 [2,9-5,0]	3,88±0,49	3,8 [3,1-4,8]	t=-0,150 p=0,882

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Independent Sample-t” test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

SBKÖTÖ= Savaş ve Barış Kavramı İle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği

Anafartalar Lisesi’nde deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaşın Sonuçları ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Denizli Anadolu Lisesi’nde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBYTÖ Savaşın Sonuçları ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=-3,320$; $p=0,003$). Denizli Anadolu Lisesi’nde kontrol grubunun SBYTÖ savaşın sonuçları ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Denizli Anadolu Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ Savaşın Sonuçları son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Kazım Kaynak Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ Savaşın Sonuçları ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=-2,735$; $p=0,009$). Kazım Kaynak Lisesi’nde kontrol grubunun SBYTÖ savaşın sonuçları ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kazım Kaynak

Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ savaşın sonuçları son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ savaşın sonuçları ön veya son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$) (Tablo 8).

Tablo 9

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı

Vatanseverlik Kahramanlık [SBYTÖ]	ve	Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	3,24±0,50	3,4 [2,3-4,0]	3,66±0,68	3,6 [2,1-4,7]	t=-2,290 p=0,028
	Son test	3,48±0,69	3,6 [2,4-4,6]	3,81±0,66	3,8 [2,4-4,7]	t=-1,555 p=0,128
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	2,99±0,76	3,3 [1,6-3,9]	3,27±0,58	3,4 [2,3-4,1]	Z=-0,919 p=0,358
	Son test	3,16±0,82	3,3 [1,6-4,1]	3,29±0,64	3,4 [2,3-4,4]	t=-0,490 p=0,628
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	3,64±0,54	3,6 [2,6-4,6]	3,43±0,63	3,6 [2,1-4,1]	Z=-0,737 p=0,461
	Son test	3,80±0,45	3,8 [3,0-4,7]	3,41±0,64	3,6 [2,1-4,1]	Z=-1,721 p=0,085
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	3,08±0,62	3,1 [2,0-4,0]	2,98±0,78	3,1 [1,6-4,3]	t=0,382 p=0,705
	Son test	3,29±0,74	3,4 [1,7-4,3]	3,05±0,80	2,9 [1,6-4,4]	t=0,892 p=0,379
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	3,32±0,84	3,3 [1,9-4,9]	3,55±0,57	3,6 [2,7-4,4]	t=-0,789 p=0,437
	Son test	3,50±0,67	3,6 [2,1-4,4]	3,57±0,53	3,6 [2,9-4,3]	t=-0,282 p=0,780

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Independent Sample-t” test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

SBKÖTÖ= Savaş ve Barış Kavramı İle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği

Tablo 9’da öğrencilerin ön test ve son test SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık alt ölçek puanlarının dağılımı görülmektedir. Anafartalar Lisesi’nde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır (t=-2,290; p=0,028). Anafartalar Lisesi’nde kontrol grubunun SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anafartalar Lisesi deney ve

kontrol grubundakilerin SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık Ön- son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 10

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savunma Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı

Savunma [SBYTÖ]		Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	3,67±0,74	4,0 [1,7-4,7]	4,17±0,79	4,3 [2,0-5,0]	Z=-2,213 p=0,027
	Son test	3,86±0,67	3,7 [2,0-5,0]	4,44±0,73	4,5 [2,0-5,0]	Z=-3,151 p=0,002
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	3,54±1,01	3,7 [1,3-5,0]	4,04±0,56	3,8 [3,0-5,0]	t=-1,689 p=0,102
	Son test	3,79±0,97	3,8 [1,7-5,0]	4,13±0,50	4,3 [3,0-5,0]	t=-1,222 p=0,232
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	4,36±0,63	4,3 [2,7-5,0]	4,49±0,60	4,7 [3,0-5,0]	Z=-0,820 p=0,412
	Son test	4,51±0,37	4,3 [3,7-5,0]	4,52±0,61	4,7 [3,0-5,0]	Z=-0,814 p=0,415
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	3,63±0,72	3,7 [2,0-5,0]	3,67±0,13	4,0 [1,0-5,0]	Z=-0,851 p=0,395
	Son test	3,88±1,14	4,3 [1,0-5,0]	3,84±1,23	4,3 [1,7-5,0]	Z=-0,122 p=0,903
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	4,18±0,58	4,0 [3,0-5,0]	3,83±0,87	3,8 [1,7-5,0]	t=1,235 p=0,228
	Son test	4,22±0,47	4,0 [3,7-5,0]	4,03±0,85	4,2 [1,7-5,0]	Z=-0,176 p=0,861

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Independent Sample-t” test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

SBKÖTÖ= Savaş ve Barış Kavramı İle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği

Anafartalar Lisesi’nde deney/kontrol grubundaki öğrencilerin SBYTÖ Savunma ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Z=-2,213; $p=0,027$). Anafartalar Lisesi’nde kontrol grubunun SBYTÖ savunma ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Anafartalar Lisesi’nde deney/kontrol grubu SBYTÖ Savunma son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Z=-3,151; $p=0,002$). Anafartalar

Lisesi'nde kontrol grubunun SBYTÖ Savunma son test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savunma ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 10).

Tablo 11

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaş, Barış ve Tarih Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı

Savaş, Barış ve Tarih [SBYTÖ]		Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S.S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S.S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	3,72±0,59	3,8 [2,2-4,5]	3,67±0,42	3,7 [3,0-4,3]	Z=-0,728 p=0,466
	Son test	3,86±0,47	3,8 [2,8-4,7]	3,82±0,45	3,9 [3,0-4,5]	t=0,213 p=0,833
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	3,38±0,46	3,5 [2,5-4,0]	3,56±0,36	3,7 [2,7-4,0]	Z=-1,224 p=0,221
	Son test	3,50±0,48	3,5 [2,8-4,7]	3,63±0,39	3,7 [2,8-4,3]	t=-0,851 p=0,402
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	3,74±0,60	3,8 [2,5-4,7]	3,68±0,45	3,7 [2,7-4,3]	t=0,367 p=0,715
	Son test	3,97±0,35	3,8 [3,3-4,8]	3,74±0,49	3,7 [2,7-4,3]	t=1,791 p=0,081
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	3,46±0,41	3,5 [2,8-4,2]	3,45±0,71	3,5 [1,7-4,5]	t=0,050 p=0,961
	Son test	3,71±0,66	3,8 [2,2-4,7]	3,40±0,83	3,7 [1,0-4,7]	t=1,186 p=0,244
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	3,42±0,79	3,7 [1,8-4,8]	3,72±0,64	3,6 [2,7-4,8]	t=-1,065 p=0,297
	Son test	3,67±0,48	3,7 [2,8-4,8]	3,83±0,55	3,8 [3,0-4,5]	t=-0,840 p=0,409

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Independent Sample-t" test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında "Mann-Whitney U" test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.
SBKÖTÖ= Savaş ve Barış Kavramı İle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği

Tablo 11'de öğrencilerin ön test ve son test SBYTÖ Savaş, Barış ve Tarih alt ölçek puanlarının dağılımı bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Anafartalar Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaş, Barış ve Tarih ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 12

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test SBYTÖ Savaşların Önlenmesi Alt Ölçek Puanlarının Dağılımı

Savaşların [SBYTÖ]	Önlenmesi	Deney grubu		Kontrol grubu		p*
		$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Anafartalar Lisesi	Ön test	3,89±0,52	3,8 [2,5-4,6]	3,66±0,56	3,6 [2,7-5,0]	Z=-1,464 p=0,143
	Son test	3,93±0,53	4,1 [2,5-4,8]	3,54±0,60	3,5 [2,6-5,0]	t=2,161 p=0,037
Denizli Anadolu Lisesi	Ön test	3,45±0,65	3,6 [2,5-4,4]	3,31±0,29	3,3 [2,6-3,7]	t=0,784 p=0,444
	Son test	3,53±0,46	3,6 [2,5-4,2]	3,30±0,23	3,3 [2,7-3,7]	t=1,698 p=0,106
Kazım Kaynak Lisesi	Ön test	3,77±0,57	3,9 [2,7-5,0]	3,60±0,48	3,7 [2,8-4,5]	t=1,040 p=0,305
	Son test	3,94±0,34	3,9 [3,5-4,6]	3,63±0,50	3,8 [2,8-4,5]	t=2,328 p=0,025
Mustafa Kaynak Lisesi	Ön test	3,13±0,41	3,2 [2,3-3,8]	3,23±0,71	3,4 [1,5-4,6]	t=-0,510 p=0,614
	Son test	3,35±0,63	3,5 [1,9-4,4]	3,28±0,63	3,4 [1,6-4,5]	t=0,322 p=0,749
İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Ön test	3,23±0,48	3,0 [2,5-4,5]	3,45±0,64	3,5 [2,2-4,6]	t=-1,012 p=0,321
	Son test	3,25±0,43	3,3 [2,6-4,1]	3,54±0,58	3,5 [2,3-4,6]	t=-1,501 p=0,146

*Normal dağılıma sahip iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Independent Sample-t” test (t-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.
SBKÖTÖ= Savaş ve Barış Kavramı İle İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği

Anafartalar Lisesi’nde deney/kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaşların Önlenmesi ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Anafartalar Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ Savaşların Önlenmesi son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=-2,161$; $p=0,037$). Anafartalar Lisesi’nde deney grubunun SBYTÖ savaşların önlenmesi son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kazım Kaynak Lisesi’nde deney/kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaşların Önlenmesi ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Kazım Kaynak Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ savaşların önlenmesi son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2,328$; $p=0,025$). Kazım Kaynak Lisesi’nde deney grubunun SBYTÖ Savaşların Önlenmesi son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Denizli Anadolu Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaşların Önlenmesi ön-son test puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgulanmıştır ($p>0.05$) (Tablo 12).

Bireyler çevrelerinde oluşan olaylara karşı genellikle olumlu-olumsuz anlamlar yüklerler. Bu olumlu-olumsuz anlamları, kazanılmış bireysel deneyimler olarak yansıtırlar. Bu deneyimler sonucunda kişide inançlar ve yaklaşımlar şekillenir. Bu inanç ve yaklaşımlar tutum olarak adlandırılır Kişide herhangi bir yaşantı ile ilgili deneyimlerin oluşabilmesi için bireylerin zamana ihtiyacı olabilmektedir. Tutumlar sonradan edinilen, belirli bir süre devam eden duyuşsal, bilişsel ve edimsel boyutları olan psikolojik yapılanmalar olduğu söylenebilir (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Yukarıdaki verilere bakıldığında öğrencilerin SBYTÖ alt ölçek ön-son test puanlarında deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada simülasyon tekniği Paris Barış Konferansı dersi için uygulanmıştır. Herhangi bir durumla ilgili tutum değişikliğinin olabilmesi için uzun süreli öğretimin yapılması ve düzenli aralıklarla takip edilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada anlamlılığın olmaması tek bir konu hakkında uygulamanın yapılmasından sürekli izlemin olmamasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Yapılacak çalışmalarda bu hususun göz önüne alınmasının oldukça önemli olduğu tahmin edilmektedir.

4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Sonrasında Yaptıkları Öz Değerlendirmelere Ait Bulgular

“Deneyisel işlem sonrasında öğrencilerin öğrendikleri ve öğretim sürecinde yaptıklarıyla ilgili öz değerlendirmeleri nelerdir?” sorusu için analiz sonuçları Tablo 13’te görülmektedir. Ayrıca bu bölümde Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Okullara Göre Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması bulunmaktadır (Tablo 14 ve Tablo 15).

Tablo 13

Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öz Değerlendirme Puanlarının Dağılımı

Cinsiyet	Erkek (n=45)		Kadın (n=48)		İstatistiksel analiz* Olasılık
	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	
Öz değerlendirme	88,47±8,60	89,0 [62,0-100,0]	85,60±10,81	87,0 [58,0-100,0]	Z=-1,066 p=0,286

*Normal dağılıma sahip olmayan iki bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U” test (Z-tablo değeri); iki bağımlı grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Wilcoxon” test (Z-tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

Tablo 13'te deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre öz değerlendirme puanlarının dağılımı bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında erkeklerin özdeğerlendirme puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmekle birlikte cinsiyete göre öz değerlendirme puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 14

Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması

Süreçler	Simülasyon puanları	
	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]
Simülasyon öncesi	2,71±0,26	2,8 [2,0-3,0]
Simülasyon sırasında	2,76±0,21	2,8 [2,0-3,0]
Simülasyon sonrası	2,68±0,18	2,7 [2,1-3,0]
İstatistiksel analiz*	$\chi^2=5,543$	
Olasılık	p=0,063	

*Normal dağılıma sahip olmayan üç veya daha fazla bağımlı grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Friedman” test (χ^2 -tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

Tablo 14'te deney grubundaki öğrencilerin simülasyon değerlerinin süreçlere göre karşılaştırılması görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin süreçlere göre simülasyon puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 15

Deney Grubundaki Öğrencilerin Okullara Göre Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması

Okullar	Simülasyon Simülasyon öncesi		Simülasyon sırasında		Simülasyon sonrası	
	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]	$\bar{X} \pm S. S.$	Median [Min-Max]
Anafartalar	L	2,9 [2,6-3,0]	2,68±0,36	2,8 [2,0-3,0]	2,74±0,08	2,7 [2,7-2,9]
DAL	2,73±0,31	2,9 [2,1-3,0]	2,69±0,24	2,6 [2,4-3,0]	2,67±0,23	2,7 [2,4-3,0]
Kazım Kaynak	2,56±0,27	2,5 [2,3-3,0]	2,81±0,15	2,8 [2,6-3,0]	2,74±0,14	2,8 [2,5-2,9]
Mustafa Kaynak	2,66±0,35	2,8 [2,0-3,0]	2,84±0,08	2,9 [2,7-2,9]	2,69±0,12	2,7 [2,4-2,8]
İbrahim Cinkaya	2,73±0,17	2,8 [2,4-2,9]	2,78±0,11	2,8 [2,7-3,0]	2,56±0,26	2,6 [2,1-2,8]
SBL						
İstatistiksel analiz*	$\chi^2=4,412$		F=0,779		$\chi^2=3,990$	
Olasılık	p=0,353		p=0,548		p=0,407	

*Normal dağılıma sahip üç veya daha fazla bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “ANOVA” test (F-tablo değeri); normal dağılıma sahip olmayan üç veya daha fazla bağımsız grubun ölçüm değerleriyle karşılaştırılmasında “Kruskal-Wallis H” test (χ^2 -tablo değeri) istatistikleri kullanılmıştır.

Tablo 15’te deney grubundaki öğrencilerin okullara göre simülasyon değerlerinin süreçlere göre karşılaştırılması bulunmaktadır. Tabloda okullara göre simülasyon öncesi, simülasyon sırasında ve simülasyon sonrası puanlar açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Savaş ve Barışa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

“Deneyisel işlem sonrasında öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, eleştirel düşünme eğilimleri, savaş ve barışa yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait analizler Tablo 16’de gösterilmektedir.

Tablo 16

Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Savaş ve Barışa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (n=93)

Korelasyon*		BPDF	EDEÖ	S.N.	S.S.	V.	S.	S.B.T.	S.Ö.
BPDF	r	1,000	0,246	-0,174	0,093	-0,319	-0,261	-0,254	-0,313
	p		0,017	0,094	0,375	0,002	0,011	0,019	0,002
EDEÖ	r	0,246	1,000	0,093	-0,105	-0,110	-0,107	-0,145	-0,031
	p	0,017		0,376	0,318	0,295	0,307	0,165	0,765
S.N.	r	-0,174	0,093	1,000	-0,483	0,359	0,341	0,092	-0,212
	p	0,094	0,376		0,000	0,000	0,001	0,382	0,041
S.S.	r	0,093	-0,105	-0,483	1,000	-0,189	-0,046	0,033	0,357
	p	0,375	0,318	0,000		0,070	0,664	0,756	0,000
V.	r	-0,319	-0,110	0,359	-0,189	1,000	0,501	0,525	0,073
	p	0,002	0,295	0,000	0,070		0,000	0,000	0,484
S.	r	-0,261	-0,107	0,341	-0,046	0,496	1,000	0,533	0,092
	p	0,011	0,307	0,001	0,664	0,000		0,000	0,381
S.B.T.	r	-0,244	-0,145	0,092	0,033	0,525	0,533	1,000	0,408
	p	0,019	0,165	0,382	0,756	0,000	0,000		0,000
S.Ö.	r	-0,313	-0,031	-0,212	0,357	0,073	0,092	0,408	1,000
	p	0,002	0,765	0,041	0,000	0,484	0,381	0,000	

*Normal dağılıma sahip olmayan nicel değişkenlerinin ilişkilerinin incelenmesinde "Spearman" korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BPDF: Başarı Puanı Değerlendirme Formu, EDEÖ: Eleştirel düşünme eğilim ölçeği, S.N.: Savaşın nedenleri, S.S.: Savaşın sonuçları, V.: Vatanseverlik, S.: Savunma, S.B.T.: Savaş, barış ve tarih, S.Ö.: Savaşın önlenmesi

Deney grubundakilerin başarı puanları ile EDEÖ arasında pozitif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,246$; $p=0,017$). Başarı puanı arttıkça, EDEÖ artacaktır. Aynı şekilde başarı puanı azaldıkça EDEÖ azalacaktır.

Deney grubundakilerin başarı puanları ile vatanseverlik, savunma, savaş barış ve tarih, savaşın önlenmesi puanları arasında negatif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Başarı puanı arttıkça, vatanseverlik, savunma, savaş barış ve tarih, savaşın önlenmesi puanları azalacaktır. Aynı şekilde, başarı puanı azaldıkça, vatanseverlik, savunma, savaş barış ve tarih, savaşın önlenmesi puanları artacaktır.

Savaşın nedenleri puanları ile savaşın sonuçları arasında negatif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,483$; $p=0,000$). Savaşın nedenleri puanları arttıkça, savaşın sonuçları puanları azalacaktır. Aynı şekilde, savaşın nedenleri puanları azaldıkça, savaşın sonuçları puanları artacaktır.

Savaşın nedenleri puanları ile vatanseverlik ve savunma puanları arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Savaşın

nedenleri puanları arttıkça, vatanseverlik ve savunma puanları artacaktır. Aynı şekilde, savaşın nedenleri puanları azaldıkça, vatanseverlik ve savunma puanları azalacaktır.

Savaşın nedenleri puanları ile savaşın önlenmesi arasında negatif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,212$; $p=0,041$). Savaşın nedenleri puanları arttıkça, savaşın önlenmesi puanları azalacaktır. Aynı şekilde, savaşın nedenleri puanları azaldıkça, savaşın önlenmesi puanları artacaktır.

Savaşın sonuçları puanları ile savaşın önlenmesi arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,357$; $p=0,000$). Savaşın sonuçları puanları arttıkça, savaşın önlenmesi puanları artacaktır. Aynı şekilde, savaşın sonuçları puanları azaldıkça, savaşın önlenmesi puanları azalacaktır.

Vatanseverlik puanları ile savunma, savaş barış ve tarih puanları arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Vatanseverlik puanları arttıkça, savunma, savaş barış ve tarih puanları artacaktır. Aynı şekilde, vatanseverlik puanları azaldıkça, savunma, savaş barış ve tarih puanları azalacaktır.

Savunma puanları ile savaş barış ve tarih puanları arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,533$; $p=0,000$). Savunma puanları arttıkça, savaş barış ve tarih puanları artacaktır. Aynı şekilde, savunma puanları azaldıkça, savunma, savaş barış ve tarih puanları azalacaktır.

Savaş barış ve tarih puanları ile savaşın önlenmesi arasında pozitif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,408$; $p=0,000$). Savaş barış ve tarih puanları arttıkça, savaşın önlenmesi puanları artacaktır. Aynı şekilde, savaş barış ve tarih puanları azaldıkça, savaşın önlenmesi puanları azalacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sırasında yapılan uygulamalardan elde edilen veriler ışığında sonuç ve öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde tarih eğitiminde simülasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, simülasyon tekniğinin uygulanması, bu tekniğin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, savaş-barışa yönelik tutumlarına etkisi, simülasyon sonrasında yaptıkları öz değerlendirme bulguları, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, eleştirel düşünme eğilimleri, savaş ve barışa yönelik tutumları arasındaki ilişki sonuçları belirtilecektir.

5.1.1. Öğrencinin Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçlar

- Uygulama sonucunda Anafartalar Lisesi'nde kontrol grubunun başarı ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek iken son test puanları açısından deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Denizli Anadolu Lisesi'nde deney ve kontrol grubuna göre başarı ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Fakat deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Kazım Kaynak Lisesi'nde kontrol grubunun başarı ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kazım Kaynak Lisesi'nde

deney/kontrol grubuna göre başarı son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

- Mustafa Kaynak Lisesi'nde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Mustafa Kaynak Lisesi'nde deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'nde kontrol grubunun başarı ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fakat deney grubunun başarı son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bu duruma göre Kazım Kaynak Lisesi dışındaki okullarda deney grubunda öğrencinin akademik başarı değerlendirme puanı daha fazla olmuştur.

5.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

- Anafartalar Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur, fakat Anafartalar Lisesi'nde deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Denizli Anadolu Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Denizli Anadolu Lisesi'nde deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Kazım Kaynak Lisesi'nde kontrol grubunun EDEÖ ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kazım Kaynak Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- Mustafa Kaynak Lisesi'nde kontrol grubunun EDEÖ ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olmakla birlikte deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre EDEÖ ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur, ancak Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney grubunun EDEÖ son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

5.1.3. Öğrencilerin Savaş-Barişe Yönelik Öğrenci Tutumları

Anafartalar Lisesi'ndeki, Denizli Anadolu Lisesi'ndeki, Kazım Kaynak Lisesi'ndeki, Mustafa Kaynak Lisesi'ndeki ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'ndeki deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBYTÖ Savaşın Nedenleri alt ölçek ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.3.1 Öğrencilerin Savaşın Sonuçlarına Yönelik Tutumları

- Anafartalar Lisesi'nde deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaşın Sonuçları ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- Denizli Anadolu Lisesi'nde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBYTÖ Savaşın Sonuçları ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Denizli Anadolu Lisesi'nde kontrol grubunun SBYTÖ savaşın sonuçları ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Denizli Anadolu Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ Savaşın Sonuçları son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- Kazım Kaynak Lisesi'nde kontrol grubunun SBYTÖ savaşın sonuçları ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kazım Kaynak Lisesi'nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ savaşın sonuçları son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.
- Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi'nde deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ savaşın sonuçları ön veya son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

5.1.3.2 Öğrencilerin Vatanseverlik ve Kahramanlığa Yönelik Tutumları

- Anafartalar Lisesi'nde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık görülmektedir. Anafartalar Lisesi'nde kontrol grubunun SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık ön test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek iken Anafartalar Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin Vatanseverlik ve Kahramanlık son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

- Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Vatanseverlik ve Kahramanlık ön- son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

5.1.3.3. Öğrencilerin Savunmaya Yönelik Tutumları

- Anafartalar Lisesi'nde kontrol grubunun SBYTÖ savunma ön test-son test puanları, deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savunma Ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3.4. Öğrencilerin Savaş, Barış ve Tarihe Yönelik Tutumları

Anafartalar Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Kazım Kaynak Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaş, Barış ve Tarih Ön-son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.3.5. Öğrencilerin Savaşların Önlenmesine Yönelik Tutumları

- Anafartalar Lisesi'nde deney/kontrol grubundakilerin Savaşların Önlenmesi ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunurken deney/kontrol grubuna göre Savaşların Önlenmesi son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anafartalar Lisesi'nde deney grubunun SBYTÖ savaşların önlenmesi son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Kazım Kaynak Lisesi’nde deney/kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaşların Önlenmesi ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Kazım Kaynak Lisesi’nde deney/kontrol grubuna göre SBYTÖ savaşların önlenmesi son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kazım Kaynak Lisesi’nde deney grubunun SBYTÖ Savaşların Önlenmesi son test puanları, kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Denizli Anadolu Lisesi, Mustafa Kaynak Lisesi ve İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi deney ve kontrol grubundakilerin SBYTÖ Savaşların Önlenmesi ön-son test puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

5.1.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Sonrasında Yaptıkları Öz Değerlendirme Sonuçları

Deneysel işlem sonrasında öğrencilerin öğrendikleri ve öğretim sürecinde yaptıklarıyla ilgili öz değerlendirmeleri nelerdir? sorusu analiz edilmiş ayrıca bu bölümde, deney grubundaki öğrencilerin simülasyon değerlerinin süreçlere göre karşılaştırılma sonuçları ve deney grubundaki öğrencilerin okullara göre simülasyon değerlerinin süreçlere göre karşılaştırılma sonuçları verilmiştir.

5.1.4.1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin süreçlere göre simülasyon puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okullara Göre Simülasyon Değerlerinin Süreçlere Göre Karşılaştırılması

Okullara göre simülasyon öncesi, simülasyon sırasında ve simülasyon sonrası puanlar açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Savaş ve Barışa Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

- Deney grubundakilerin başarı puanları ile EDEÖ arasında pozitif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başarı puanı arttıkça, EDEÖ artacaktır. Aynı şekilde başarı puanı azaldıkça EDEÖ azalacaktır.
- Deney grubundakilerin başarı puanları ile vatanseverlik, savunma, savaş barış ve tarih, savaşın önlenmesi puanları arasında negatif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başarı puanı arttıkça, vatanseverlik, savunma, savaş barış ve tarih, savaşın önlenmesi puanları azalacaktır. Aynı şekilde, başarı puanı azaldıkça, vatanseverlik, savunma, savaş barış ve tarih, savaşın önlenmesi puanları artacaktır.
- Savaşın nedenleri puanları ile savaşın sonuçları arasında negatif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Savaşın nedenleri puanları arttıkça, savaşın sonuçları puanları azalacaktır. Aynı şekilde, savaşın nedenleri puanları azaldıkça, savaşın sonuçları puanları artacaktır.
- Savaşın nedenleri puanları ile vatanseverlik ve savunma puanları arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$). Savaşın nedenlerinin, puanları arttıkça; vatanseverlik ve savunma puanları artacaktır. Aynı şekilde, savaşın nedenlerinin puanları azaldıkça, vatanseverlik ve savunma puanları azalacaktır.
- Savaşın nedenlerinin puanları ile savaşın önlenmesi arasında negatif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,212$; $p=0,041$). Savaşın nedenlerinin puanları arttıkça, savaşın önlenmesinin puanları azalacaktır. Aynı şekilde, savaşın nedenlerinin puanları azaldıkça, savaşın önlenmesinin puanları artacaktır.
- Savaşın sonuçlarının puanları ile savaşın önlenmesi arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,357$; $p=0,000$). Savaşın sonuçlarının puanları arttıkça, savaşın önlenmesi puanları artacaktır. Aynı şekilde, savaşın sonuçlarının puanları azaldıkça, savaşın önlenmesinin puanları azalacaktır.
- Vatanseverlik puanları ile savunma, savaş barış ve tarih puanları arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Vatanseverlik puanları arttıkça, savunma, savaş barış ve tarih puanları artacaktır. Aynı şekilde, vatanseverlik puanları azaldıkça, savunma, savaş barış ve tarih puanları azalacaktır.

- Savunma puanları ile savaş barış ve tarih puanları arasında pozitif yönde, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,533$; $p=0,000$). Savunma puanları arttıkça, savaş barış ve tarih puanları artacaktır. Aynı şekilde, savunma puanları azaldıkça, savunma, savaş barış ve tarih puanları azalacaktır.
- Savaş barış ve tarih puanları ile savaşın önlenmesi arasında pozitif yönde, zayıf derecede ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0,408$; $p=0,000$). Savaş barış ve tarih puanları arttıkça, savaşın önlenmesi puanları artacaktır. Aynı şekilde, savaş barış ve tarih puanları azaldıkça, savaşın önlenmesinin puanları azalacaktır.

5.2. Öneriler

- Simülasyon tekniği, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Paris Barış Konferansı konusuna uygulanmış ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Farklı sınıflarda ve konu alanlarında simülasyon tekniği ile ders içeriklerinin yapılandırılması, öğrencilerin akademik başarısının artışı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle simülasyon tekniğinin yaygınlaştırılması önerilebilir.
- Simülasyon tekniği gibi yeni tekniklerin hangi düzeyde kullanıldığı ya da kullanma sıklığı tespit edilmeli, yetersiz kullanılan tekniklerin neden az kullanıldığına yönelik sorunların ortadan kaldırılabilmesi için bu alanla ilgili çalışmaların yaygınlaştırılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.
- Bu çalışmada da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanlarının simülasyon tekniği uygulanan deney grubunda, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseldiği saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda tarih eğitiminde öğrenci merkezli uygulamalar özendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Tarih eğitiminde simülasyon tekniği gibi düşünme becerilerini ve eğilimlerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin öğretim programlarına eklenmeleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kazanmalarına etkili olabileceği düşünülmektedir.
- Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarının son test SBYTÖ'nün alt ölçek puanlarında istatistiksel olarak bir anlamlılık saptanmamıştır. Bu çalışmada Paris Barış Konferansı konusu simüle edilmiştir. Bu veri sonucunda sınıf içi

simülasyonların daha geniş konulara uygulanması ve süre olarak daha uzun süreli olmaları tutum gibi uzun soluklu durumların değişimine neden olabileceği tahmin edilmektedir. Çünkü simülasyon tekniğinin savaşların önlenmesine yönelik öğrencilerde bilinç oluşturmaya uygun bir teknik olabileceği tahmin edilmektedir.

- Simülasyon tekniğinin öğrenciye kazanımlarının artırılması için farklı değişkenler ile birlikte uygulama sonuçlarının görülebileceği, çalışmaların sayısının artırılması sağlanmalıdır.
- Sınıf içi simülasyon tekniği sınıf ortamında uygulamaya büyük engeller çıkarmamakla birlikte tarih dersleri için bir drama odası ve uygun kostümler olduğunda çok daha etkili sonuç alınabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okullarda drama odası veya tarih atölyesi gibi bu tür teknikleri uygulamaya daha elverişli ortamların düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abelson, R.F. and J.D. Carroll (1965). Computer of individual belief systems. *American Behavioral Scientist*, 9, 24-30.
- Abt, C. (1964). War gaming. *International Science and Technology*, 32, 29-37.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Eğitim Dünyası.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Adkins, L. (2015). *History lives! The use of simulations in a high school social studies classroom*, Studies in Teaching 2015 Research Digest Action Research Projects Presented at Annual Research Forum, Winston-Salem, 1-6.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Alder, D. D. (1974, Mayıs). Strategies for increasing student interest: Visual Literacy, Structured Debriefing, Direct Experience, and Simulation, *The History Teacher*, 7(3), 343-355.
- Aldrich, A. A. (1967). *'Nonsuch youth club' (mimeo)*. Salisbury, Wiltshire: Wiltshire Training Agency, Wiltshire County Council.
- Aldrich, C. (2004). *Simulations and the future of learning: An innovative (and perhaps revolutionary) approach to e-learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Alley and Gladhart (1975). Political efficacy of junior high youth effects of a mayoral election simulation. *Simulation & Gaming*, 6(1), 73-83.

- Alvarez, P. (2008). Students play the notables: Testing a simulation exercise. *History Teacher*, 41(2), 179–197.
- Andrew, J., and Meligrana, J. (2012). Evaluating the use of role playing simulations in teaching negotiation skills to university students. *Creative Education*, 3(6), 696.
- Angelini, M. L. (2016). Integration of the pedagogical models “Simulation” and “Flipped Classroom” in Teacher Instruction, *SAGE Open*, 6(1) doi:10.1177/2158244016636430
- Antrim, W. H. (1967). Realistic learning in a simulated environment. *American Vocational Journal*, 42, 29-31.
- Arslan, S. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinin yönetsel problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde senaryo temelli simülasyon yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi,
- Arthur, C., Levett-Jones, T., and Kable, A. (2013). Quality indicators for the design and implementation of simulation experiences: A Delphi study. *Nurse Education Today*, 33(11), 1357–1361. doi:10.1016/j.nedt.2012.07.012
- Asal, V., and Blake, E. L. (2006). Creating simulations for political science education. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 17 Nisan 2017 tarihinde https://www.icons.umd.edu/papers/asal_blake.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ata, B. (1997). *Tarih öğretimine bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi. Tarih öğretmenlerinin “müze eğitime” ilişkin görüşleri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2005). *Tarih Pedagojisine Uygun “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” Dersi Nasıl Olmalıdır?, İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorular ve Çözüm Önerileri* (Haz. Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun), Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atik, A. (2010). *Coğrafya öğretiminde benzetişim tekniği (simülasyon)nin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

- Axelrod, R. (1997). *Advancing the art of simulation in the social sciences*. 19 Kasım 2015 tarihinde <http://www-personal.umich.edu/~axe/research/AdvancingArtofSim.pdf>
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/%28SICI%291099-0526%28199711/12%293%3A2%3C16%3A%3AAID-CPLX4%3E3.0.CO%3B2-K> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğdu, S.Y. (2017). *Etkileşimli simülasyonla zenginleştirilmiş sorgulayıcı araştırma yöntemin dokuzuncu sınıf öğrencilerin enerji konusundaki başarı ve tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bailey, T. (2008). *Easy simulations civil war*, USA: Scholastic.
- Bal, A. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Sistem Düşüncesi ve Simülasyona Dayalı Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beidatsch, C., and Broomhall, S. (2010). Is this the past? The place of role-play exercises in undergraduate history teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7(1), 6. 22 Nisan 2015 tarihinde <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=jutlp> sayfasından erişilmiştir.
- Berk-Akça, N. (2012). *Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarihsel Canlandırma Uygulaması: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Berk-Akça, N. (2014). Tarih öğretiminde çok perspektiflilik. Mustafa Safran (Ed.) *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel eğitim yöntemleri içinde*. (s. 116-124). İstanbul: Yeni İnsan.
- Berson, M. J. (1996). Effectiveness of computer technology in the social studies, *Journal of Research on Computing in Education*, 28(4), 486-499.
- Bıçak, A. (2004). *Tarih felsefesinin oluşumu*. Ankara: Dergah yayınları.
- Birnbaum, R. (1982). Games and simulations in higher education. *Simulation & Games*, 13(1), 3-11.
- Birt, D. and Nichol, J. (1976). *Games and simulations in history*. London: Longman.

- Boardman, R. (1968). Simulation and the teaching of international relations. *Higher Education Journal*, (16), 3-6.
- Bolem, R. and Garnett, J. (1967). *Vietnam crisis simulation workshop*. Bingley College of Education.
- Bond, J. H. (1965) *Using techniques to change attitudes of education majors toward Professional course objectives*, Oregon State System of Higher Education, Monmouth, Oregon.
- Boocock, S. S. (1963). *Effects of election campaign game in four high school classes*, Baltimore, Department of Social Relations, Johns Hopkins University.
- Boocock, S. S. (1966). An experimental study of the learning effects of two games with simulated environments. *American Behavioral Scientist*, 10(2), 8-17.
- Boocock, S. S., and Schild, E. O. (1968). *Simulation games in learning*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri: araştırma temelli uygulama*. Ankara: Nobel Akademik.
- Borko, H. (1962). Computer simulation of neurophysiological and social systems. *Behavioral Science*, 7(3), 407.
- Bouricius, W.G. and Keller, J.M. (1959). *Simulation of human problem-solving*. In: Proceedings of the Western Joint Computer Conference, 116-119, March 3-5.
- Bredemeier, M. E., and Greenblat, C. S. (1981). The educational effectiveness of simulation games: A synthesis of findings. *Simulation & Games*, 12(3), 307-332.
- Brenenstuh, D. C. (1975). Cognitive versus affective gains in computer simulations. *Simulation & Games*, 6(3), 303-311.
- Brock, K. L., and Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preference model. *PS: Political Science & Politics*, 32(2), 251-256.
- Burningham, J. A. (2010). "A simulation-based approach to educational psychology". All Theses and Dissertations. Paper 2140. 18 Nisan 2017 tarihinde <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3139&context=etd> sayfasından erişilmiştir.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cawelti, D. (1967). *How high schools innovate*. Nation's Schools.
- Chartier, M. R. (1973). Simulation Games as Learning Devices: A Summary of Empirical Findings and Their Implications for the Utilization of Games in Instruction.
- Chen, C. H., and Howard, B. (2010). Effect of live simulation on middle school students' attitudes and learning toward science. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(1), 133-139.
- Cherryholmes, C. (1966), Some current research on effectiveness of educational simulations: Implications for alternative strategies. *American Behavioral Scientist*, 10, 4-7.
- Cherryholmes, C. H. (1963). *Simulation in international relations; Developments for high school teaching*. Unpublished Master's Thesis, Emporia, Kansas State Teachers' College.
- Chilcott, J. D. (1996). *Effective Use of Simulations in the Classroom, Creative Learning Exchange*. 17 Eylül 2017 tarihinde <http://static.clexchange.org/ftp/documents/implementation/IM1996-01EffectiveUseOfSims.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Christine, C. ve Christine, D. (1967). Simulation, a teaching tool. *The Elementary School Journal*, 67(8), 396-398.
- Clarke, W. (1970). A research note on simulation in the social studies. *Simulation & Games*, 1(2), 203-210.
- Clayton, G., and Gizelis, T. I. (2005). Learning through simulation or simulated learning? An investigation into the effectiveness of simulations as a teaching tool in higher education. In *Proceedings from British International Studies Association Conference*.
- Clegg, A. (1991). Games and simulations in social studies education. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (s. 523–529). New York, NY: Macmillan.

- Clyde, J., Hopkins, H. and Wilkinson, G. (2012). Beyond the "historical" simulation: Using theories of history to inform scholarly game design. *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 6(9), 3-16. 14 Mart 2016 tarihinde <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/viewFile/105/122> sayfasından erişilmiştir.
- Cogswell, J. (1962). *Clinical Diagnostic Models via Computer Simulation* (No. SP 976). System Development Corp Santa Monica California.
- Cohen, B. C. (1962). Political gaming in the classroom. *The Journal of Politics*, 24(2), 367-381.
- Collins, J. W. and O'Brien, N. P. (2003). *The greenwood dictionary of education*, London.
- Corbeil, P. and Laveault, D. (2011). Validity of a simulation game as a method for history teaching. *Simulation & Gaming*, 42(4), 462-475.
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & gaming*, 41(6), 898-920.
- Cruickshank, D. R. (1966). Simulation: New direction in teacher preparation. *The Phi Delta Kappan*, 48(1), 23-24.
- Cruickshank, D. R. and Broadbent, F. W. (1969). *An investigation to determine effects of simulation training on student teaching behavior*. Tennessee University, College of Education.
- Cruickshank, D. R., and Telfer, R. (1980). Classroom games and simulations. *Theory into practice*, 19(1), 75-80.
- Cruz, B. C. and Patterson, J. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40-47.
- Cunningham, J. B. (1984). Assumptions underlying the use of different types of simulations. *Simulation & Games*, 15(2), 213-234.
- Çakaloz, B. (2008). *Lojistik yönetiminde simülasyon temelli eğitim yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çakıcı, D. (2011). *Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (30), 77-86.

- De Leon, A. P. (2008). Are we simulating the status quo? Ideology and social studies simulations. *Theory and Research in Social Education*, 36(3), 256–277.
- De Smale, S., Overmans, T., Jeuring, J., and van de Grint, L. (2015, Aralık). The effect of simulations and games on learning objectives in tertiary education: A systematic review. In *International Conference on Games and Learning Alliance* (s. 506-516). Springer, Cham. 14 Mart 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/304371971_The_Effect_of_Simulations_and_Games_on_Learning_Objectives_in_Tertiary_Education_A_Systematic_Review
- Dekkers, J. and Donatti, S. (1981). The integration of research studies on the use of simulation as an instructional strategy. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 424-427.
- Demir, Ö. and Acar, M. (1997). *Sosyal bilimler sözlüğü*, Ankara: Vadi yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü Dictionary of Education Türkçe-İngilizce/İngilizce-Türkçe*, Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, G. M. (2015). *Kavram yanlışlarının giderilmesinde simülasyonların etkisinin incelenmesi: Işık ve ses ünitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Di Giacomo, R. (2009). *Short role-playing simulations for world history classrooms*. Magnifico.
- DiCamillo, L. and Gradwell, J. M. (2012). Using simulations to teach middle grades U.S. history in an age of accountability, *Research in Middle Level Education*, 35(7), 1-16.
- Dictionary, O. (2000). *Oxford advanced learner's dictionary*.
- Dilek, D. and Alabaş, R. (2014). Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi. Mustafa Safran (Ed.) *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel eğitim yöntemleri içinde*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Dingley, C. E. and McDaniel, T. (2002). Classroom simulation of an electricity market. In *IEEE AFRICON. 6th Africon Conference in Africa*, 2, 881-886.

- Doğanay, A. (2014). Eğitimde temel paradigmlar ve tarih öğretimi davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları. Mustafa Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 39-50).
- Dorn, D. S. (1989). Simulation games: One more tool on the pedagogical shelf. *Teaching Sociology*, 17(1), 1-18.
- Dougherty, B. K. (2003). Byzantine politics: Using simulations to make sense of the Middle East. *PS: Political Science & Politics*, 36(2), 239-244.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005), İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ile ilgili çalışmalar, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Druckman, D. and Ebner, N. (2008). Onstage or behind the scenes? Relative learning benefits of simulation role-play and design. *Simulation & Gaming*, 39(4), 465-497.
- Elliott, M., Kaufman, S., Gardner, R. and Burgess, G. (2002). Teaching conflict assessment and frame analysis through interactive web-based simulations. *International Journal of Conflict Management*, 13(4), 320-340. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.586.5450&rep=rep1&type=pdf> sayfasından 13 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*, Belmont: Wadsworth.
- Feinberg, J. R. (2003). *Debriefing in simulation games: An examination of reflection on cognitive and affective learning outcomes*. The University of Georgia, Athens.
- Feinstein, A. H. and Cannon, H. M. (2002). Constructs of simulation evaluation, *Simulation & Gaming*, 33(4), 425-440.
- Feinstein, A. H., Mann, S., and Corsun, D. L. (2002). Charting the experiential territory: Clarifying definitions and uses of computer simulation, games, and role play. *Journal of Management Development*, 21(10), 732-744.
- Fraser, H. W. (1962). *Simulation and game approach to the teaching of economic principles*. Preliminary Report, Washington University.

- Galarneau, L. (2005), *Authentic learning experiences through play: Games, simulations and the construction of knowledge*. 2 Temmuz 2013 tarihinde https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=810065, sayfasından erişilmiştir.
- Galatas, S. E. (2006). A simulation of the Council of the European Union: Assessment of the impact on student learning. *Political Science & Politics*, 39(1), 147-151.
- Gardon, P. and Lawton, D. (2005). *Dictionary of British education*. London: Woburn.
- Garris, R., Ahlers, R., and Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gedik, H., Akhan, N. E., and Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.
- Gehlbach, H., Brown, S. W., Ioannou, A., Boyer, M. A., Hudson, N., Niv-Solomon, A., Maneggia, D., and Janik, L. (2008). Increasing interest in social studies: Social perspective taking and self-efficacy in stimulating simulations. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 894-914
- Geisler, M. A. (1962). Appraisal of laboratory simulation experiences. *Management Science*, 8(3), 239-245.
- Gibbs G. I. (1978). *Dictionary of gaming, modelling and simulation*, Colifornia: Sage.
- Gilbert, N. and Troitzsch, K. G. (2005). *Simulation for the social scientist*, Great Britain: Open University.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in school and clinic*, 35(1), 29-33.
- Gredler, M. (1992). *Designing and evaluating games and simulations: A process approach*. London: Kogan Page.
- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 571-581.
- Gredler, Margaret E. (1996), 17. Educational games and simulations: A technology in search of a (research) paradigm, In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 521-540). New York: Macmillan.

- Greenblat, Cathy S.& Gagon, J. H. (1979), Further explorations on the multiple reality game. *Simulation & Games*, 10(1), 41-49.
- Greenlaw, P. S. (1962). *Business simulation in industrial and university education*. Prentice-Hall.
- Guetzkow, H. (1959). A use of simulation in the study of inter-nation relations. *Behavioral Science*, 4(3), 183-191.
- Guetzkow, H. (1962) *Simulation in social science: Readings*. Prentice-Hall.
- Guetzkow, H. (Ed.). (1962). *Simulation in social science: Readings*. Prentice-Hall.
- Gullahorn, J. and J. Gullahorn (1962). *Homunculus: A Simulation of social interaction*. Michigan State University, East Lansing: Michigan. 375-386.
- Gülbahar, Y., ve Büyüköztürk, Ŗ. (2008). Değerlendirme tercihleri leğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 148-161.
- Gültekin, T. (2018), *Temel yaŖam desteği eğitiminde simülasyon ve klasik eğitim yöntemlerinin karŖılaŖtırılması*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi.
- Günay Molu, N. (2018). *HemŖirelik ğrencilerinde bipolar bozukluğu olan hastaya yaklaŖıma yönelik simülasyon eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Yıldıırım Beyazıt Üniversitesi.
- Güven, İ. (Ed.) (2014). *Tarih ğretimi: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gyr, J., James T. and George A. (1962). Comwter ulation of a model of cognitive organization. *Behavioral Science*, 7(1), 111-116.
- Harrison, J. R., Lin, Z., Carroll, G. R. and Carley, K. M. (2007). Simulation modeling in organizational and management research. *Academy of management review*, 32(4), 1229-1245.
- Hegarty, W. H. (1975). Changes in students' attitudes as a result of participating in a simulated game. *Journal of Education Psychology*, 67(1), 136-140.
- Hermann, C. F. and Hermann, M. G. (1967). An Attempt to Simulate the Outbreak of World War I. *American Political Science Review*, 61(2), 400–416.
- Hermann, C.F. and M.G. Hermann (1962). *On the possible use of historical data for validation study on the internation simulation*. Naval 'Ordnance. Test Station, Chiha. Lake, California.

- Hertel, J. P. and Millis, B. J. (2002). *Using simulations to promote learning in higher education: An introduction*. Virginia: Stylus.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim, İstanbul: Beta.
- Honey, M. A. and Hilton, M. (2011). *Learning science through computer games and simulations*. Washington: National Academies.
- Hovland, C. I. (1960). Computer simulation of thinking. *American Psychologist*, 15(11), 687–693.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek*, Ankara: Dost.
- Jones, K. (1995). *Simulation: A handbook for teachers and trainers*, Third Edition, London: Kogan Page.
- Jones, R. and Bursens, P. (2015). The effects of active learning environments: How simulations trigger affective learning. *European Political Science*, 14(3), 254–265.
- Jong, M. S., Lee, J. H. and Shang, J. (2013). Educational use of computer games: where we are, and what's next. In *Reshaping Learning* (s. 299-320). Springer, Berlin, Heidelberg. 20 Nisan 2014 tarihinde <http://www.cse.cuhk.edu.hk/~jlee/publ/13/springerGames13.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Jurica, J. and Head, I. (2009). Using computer simulations in elementary social studies classrooms. *National Forum of Teacher Education Journal*, 19(3), 1-21.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamaları*. Ankara: Gazi.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karabağ, Ş. G. (2014). Tarihsel empati becerisi: öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi, Mustafa Safran (Ed.) *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel eğitim yöntemleri* içinde. (s.137-143). İstanbul: Yeni İnsan.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Basım). Ankara: Nobel Akademi.
- Kazan, H., ve Ergülen A (2006). Oyunların değişik alanlarda kullanım geçerliliği ve simülasyon yaklaşımı. *Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 179-198.

- Keller, C. W. (1975). Role playing and simulation in history classes. *The History Teacher*, 8(4), 573-581.
- Kersh, B. Y. (1961). *The classroom simulator: An audiovisual environment for practice teaching*. Audiovisual Instruction, 447-448.
- Kersh, B. Y. (1963). Simulation in teacher education. *Programmed Instruction*, 2(4) 3.
- Kersh, B. Y. (1965) *Classroom Simulation: Further studies on dimensions of realism*. Teaching Research Division: Title VII, NDEA, Project No. 5-0848.
- Kılıcı, A. (2017). *Futbolda şut simülasyon antrenmanlarının genç futbolcularda şut atma performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Klein, J. D. and Freitag, E. (1991), Effects of using an instructional game on motivation and performance. *The Journal of Education Research*, 84(5), 303-308.
- Koçer, M. G. (2015). *Fizik eğitiminde optik konusu için bilgisayar destekli bir simülasyon programı hazırlanması ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kokol, P., Kokol, M., and Dinevski, D. (2005). Teaching evolution using visual simulations. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 563–566.
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2005). The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications. *Boston, MA: Hay Resource Direct*, 200, 72.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Konseyi, A. (2003). *Tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru* (N. Barbarasoğlu, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Köksal, H. (2007). Tarih öğretiminde tarihsel düşüncenin iki felsefi dayanağı. *Milli Eğitim Dergisi*, (175), 230-235.
- Krause, G. H. and Amaral, M. (1994). Simulating harbor management: A tool for public participation. *Journal of Planning Education and Research*, 14(1), 43-54.
- Krause, G. H., and Amaral, M. (1994). Simulating harbor management: A tool for public participation. *Journal of Planning Education and Research*, 14(1), 43-54.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Nobel.

- Lacker, M. R. (1965). *Toward a general simulation capability*, *Simulation models for education: Fourth Annual Phi Delta Smallummgmon Educational Research*. Phi Delta Kappa, 29-57, (Reprinted from Spring Joint Computer Conference, AMPS Conference Proceedings, 1962, 1-14).
- Lantis, J. S. (1998). Simulations and experiential learning in the international relations classroom. *International Negotiation*, 3(1), 39-57.
- Lean, J., Moizer, J., Towler, M., and Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active learning in higher education*, 7(3), 227-242.
- Lederman, L. C. (1984). Debriefing: A critical reexamination of the postexperience analytic process with implications for its effective use. *Simulation & Games*, 15(4), 415-431.
- Leemkuil, H., De Jong, T., De Hoog, R. and Christoph, N. (2003). KM QUEST: A collaborative Internet-based simulation game. *Simulation & Gaming*, 34(1), 89-111.
- Lei, P. L., Lin, S. S., Wang, D. Y. and Sun, C. T. (2013). The Design of social agents that introduce self-reflection in a simulation environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(3), 152-166.
- Low-Beer, A. (1997). *The Council of Europe and school history*. Strasbourg, France: Council of Europe. 30 Haziran 2016 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.2361&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lunce, L. M. (2006). Simulations: Bringing the benefits of situated learning to the traditional classroom. *Journal of Applied Educational Technology*, 3(1), 37-45.
- Lush, N. W. and Tamura, E. H. (1999). Teaching history through simulation: the Guomindang-communist struggle in rural China. *The History Teacher*, 32(3), 355-380.
- McCall, J. (2012a). Navigating the problem space: The medium of simulation games in the teaching of history. *The History Teacher*, 46(1), 9-28.
- McCall, J. (2012b). Historical simulations as problem spaces: Criticism and classroom use, *Jo, urnal of Digital Humanities*, 1(2), 1-2. 12Nisan 2016 tarihinde <http://journalofdigitalhumanities.org/1-2/historical-simulations-as-problem-spaces-by-jeremiah-mccall>). sayfasından erişilmiştir.

- McNulty, C. F. (1962). *Simulation Techniques for spacecrew training state of the art review*. Report, No. 62-32.
- Moorhouse, D. (2008). How to make historical simulations adaptable, engaging and manageable, *Teaching History*, 133, 10-16.
- Myers, R. (2007). *The assessment of learning in instructional games and simulations*, *Assessment in instructional games*. 17 Ağustos 2016 tarihinde http://www.webgrok.com/papers/R711_RodMyers_MajorLitReview_v02.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Newell, A. and Herbert A. S. (1962). *Computer simulation of human thinking and problem solving*. *Datamation*, 7(r), 18-20. (Reprinted in *Computers and Automation* 10: 18-19 ff, 1961; also reprinted in *Manamment and the computer of the future*, M. Greenberger, (Ed.). Wiley, New York.
- Nichol, J. (1983). *Simulation in history teaching a practical approach* (No. 45). Historical Association. London.
- Nichol, J. (1991). *Tarih öğretimi* (Yay. Haz. Mustafa Safran). Ankara, Çağrı.
- Nietzsche, F. (2000). *Tarih üzerine* (Çev. Nejat Bozkurt). İstanbul: Say.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.
- Oblinger, D. (2006). *Simulations, games, and learning*, 18 Mart 2018 tarihinde <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3004.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özbaran, S. (1997). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Özden, K. C. (2003). *Eğitsel amaçlı simülasyon ve oyunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Pamuk, A. (2014). Kimlik ve tarih öğretimi, tarih nasıl öğretilir? Mustafa Safran (Ed.) *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel eğitim yöntemleri içinde*. (s. 79-88). İstanbul: Yeni İnsan.
- Pask, G. (1962). The simulation of learning and decision-making behavior. McCulloch W.S. (Ed.), *Aspects of the theory of artificial intelligence* içinde (s.165-210). Springer, Boston, MA.

- Pellegrino, A., Lee, C. D., and d'Erizans, A. (2012). Historical thinking through classroom simulation: 1919 Paris peace conference. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 146-152.
- Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., Reid, S., Wieman, C. and LeMaster, R. (2006). Phet: Interactive simulations for teaching and learning physics. *The physics teacher*, 44(1), 18-23.
- Petranek, C. F., Corey, S. and Black, R. (1992). Three levels of learning in simulations: Participating, debriefing, and journal writing. *Simulation & gaming*, 23(2), 174-185.
- Phillips, R. (2007), *Reflective teaching of history 11–18 Continuum studies in reflective practice and theory*, Continuum, Great Britain.
- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D. and Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation&Gaming*, 23(3), 261-276.
- Raymond, C. (2010). Do role-playing simulations generate measurable and meaningful outcomes? A simulation's effect on exam scores and teaching evaluations. *International Studies Perspectives*, 11(1), 51-60.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: An introduction. *The National Teaching & Learning From*, 5(1), 1-5.
- Rich, R.P. (1962). Simulation an aid in model bulding. In: *Simulation in Social Science: Readings*. Harold Guetzkow, (Ed.) Prentice-Hall, 166-171, Reprinted from *Operations Research* 3, 15-19.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research & Development*, 44(2), 43-58.
- Rosie, A. (2010). Dramaturgical and communicative validities in the classroom: developing a simulation exercise for undergraduate social science classes, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1933–1946.
- Ruben, B. D. (1999). Simulations, games, and experience-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning. *Simulation & Gaming*, 30(4), 498-505.

- Ruben, B. D. and Lederman, L. C. (1982). Instructional simulation gaming: Validity, reliability, and utility. *Simulation & Games*, 13(2), 233-244.
- Russell, C. and Shepherd, J. (2010). Online role-play environments for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 992–1002.
- Sakal, F. (2012). Tarih yazımında temel kavramlar. Ahmet Şimşek (Ed.) *Tarih nasıl yazılır? Tarih yazımı için çağdaş bir metodoloji* içinde (s. 67-92). İstanbul: Tarihçi.
- Sands, E. C. and Shelton, A. (2010). Learning by doing: A simulation for teaching how congress works. *PS: Political Science & Politics*, 43(1), 133-138.
- Sauvé, L., Renaud, L. and Kaufman, D. (2010). Games, simulations, and simulation games for learning: Definitions and distinctions. David Kaufman & Louise Sauvé (Ed.), *Educational Gameplay and Simulation Environments: Case Studies and Lessons Learned* içinde (s.1-26), New York: IGI Global.
- Schwizgebel, P. (2006). “Das Postdamer Abkommen 1945. Zwischen Kooperation und Konfrontation –Spielmodul: Eine Konferenz vorbereiten.” *Geschichte spielen Simulationsspiele im Geschichtsunterricht*, (s.91-105), Neuried: Ars una.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Shellman, S. M., and Turan, K. (2006). Do simulations enhance student learning? An empirical evaluation of an IR simulation. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 19-32.
- Smith, E. T. and Boyer, M. A. (1996). Designing In-Class Simulations. *PS: Political Science and Politics*, 29(4), 690–694. 14 Ağustos 2017 tarihinde https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/5D890B21CD514267CDA8881E11BE315A/S1049096500045686a.pdf/designing_inclass_simulations1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Smith, P. E. (1987). Simulating the classroom with media and computers: Past efforts, future possibilities, *Simulation & Games*, 18(3), 395-413.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96.
- Sprague, H. T. and Shirts, R. G. (1966). *Exploring classroom uses of simulations*. California, Western Behavioral Sciences Institute.

- Squire, K. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing civilization III*. Doktora Tezi, Indiana University, Bloomington.
- Squire, K. and Barab, S. (2004, June). Replaying history: Engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games. In *Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences* (s. 505-512). International Society of the Learning Sciences.
- Stradling, R. (2003a). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling, R. (2003b). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli* (Çev. A. Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Susskind, L. E. and Corburn, J. (1999). Using simulations to teach negotiation: Pedagogical theory and practice. in M. Wheeler (ed.), *Teaching Negotiation: Ideas and Innovations*. Cambridge: PON Books, (s. 285–310) 12 Kasım 2014 tarihinde <http://web.mit.edu/publicdisputes/teach/corburn.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sutcliffe, M. (2002). *Simulations, games and role-play*. 5 Mart 2017 tarihinde https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/games_v5.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya: Eğitim.
- Şengül Bircan, T. (2013). *Animasyon destekli haritalarla tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekân algılarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008/1). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. 1 Temmuz 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214537> sayfasından erişilmiştir.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Gazi Akademik Bakış*, (4), 35-53.
- Şimşek, A. (Ed.). (2012). *Tarih nasıl yazılır? Tarih yazımı için çağdaş bir metodoloji*. İstanbul: Tarihçi.

- Targ, H. R. (1975). Elementary school inter-nation simulation: Impacts on developing orientations to international politics. *Teaching Political Science*, 2(3), 300-320.
- Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Üniversite.
- Taylor, J. L. and Walford, R. (1972). *Simulation in the classroom*. New York.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için: İlköğretim ve lise tarih eğitiminin yeniden yapılandırılması konusunda bir kavramsal çerçeve*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Temp, G. (1962). *Simulation and teacher education*. University Of California at Los Angeles, Teacher Education Project, Mimeographed paper.
- Thatcher, D. C. (1990). Promoting learning through games and simulations. *Simulation & Gaming*, 21(3), 262-273.
- Thomas, R. A. (1970). *Computerized simulation for teaching experimental design. Retrospective*. Theses and Dissertations. 26 Ocak 2018 tarihinde <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/4274> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, R. and Hooper, E. (1991). Simulations: An opportunity we are missing. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(4), 497-513.
- Tok, T. N. (2017). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. Ahmet Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 176-202). Ankara: Pegem Akademi.
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching: history in the primary classroom*. London: David Fulton.
- Twelker, P. A. (1966). *Simulation applications in teacher education*. 29 Haziran 2013 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED025460.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uhr, L., Vossler, C. and Uleman, J. (1962). Pattern recognition over distortions, by human subjects and by a computer simulation of a model for human form perception. *Journal of Experimental Psychology*, 63(3), 227-234.
- Uricchio, W. (2005). Simulation, history and, computer games. Joost Raessens, Jeffrey Goldstein (Eds.) *Handbook of Computer Game Studies*, (s.327-338). USA: The MIT Press 08 Ekim 2015 tarihinde <http://web.mit.edu/uricchio/Public/pdfs/pdfs/cybergames%20.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Usherwood, S. (2014). Assessment strategies in simulation games. *International Studies Association Annual Conference*, Toronto.
- Vansickle, R. L. (1986). A quantitative review of research on instructional simulation gaming: A twenty-year perspective. *Theory & Research in Social Education*, 14(3), 245-264.
- Vlachopoulos, D. and Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 22.
- Waldorf, F. and Coleman, J. S. (1971). *Analysis and simulation of reference group processes. Computer simulation of human behavior*. New York: Wiley.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. and Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.
- Wedig, T. (2010). Getting the most from classroom simulations: Strategies for maximizing learning outcomes. *PS: Political Science & Politics*, 43(3), 547-555.
- Wheeler, S. M. (2006). Role-playing games and simulations for international issues courses, *Journal of Political Science Education*, 2(3), 331–347.
- Wickelgren, W. A. (1962). A simulation program for concept attainment by conservative focusing. *Behavioral Science*, 7(2), 245.
- Witschi, B. (2006a). Vom menschen und vom spielen-Überlegungen zur förderung des geschichtsbewusstseins imt simulationsspielen”, *Geschichte spielen simulationsspiele im geschichtsunterricht*, (s.18-26), Neuried: Ars una.
- Witschi, B. (2006b). So gestaltet man spiele – Anleitung zur konstruktion von spielanlagen (Spielmodule)”, *Geschichte spielen Simulationsspiele im geschichtsunterricht*, (s.27-30), Neuried: Ars una.
- Wittrock, M. C. (1964). *Decision making in simulated teaching situations in bushnell, D. D.: The Automation of School Information Systems: Monograph No. I*, Department of Audio-Visual Instruction, NEA.

- Yenilmez, K. ve Özabacı, Ş. N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 181-190.
- Yılmaz, D. A. (2014). *Tıp eğitiminde simülasyonun önemi ve simülasyon eğitimi ile acil tıp ekibinin kardiyopulmoner resüsitasyon uygulamasında takım performansının artırılması*, Tıpta Uzmanlık Tezi. Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Zeleny, L. D. (1974). *How to Use Simulations. How to to It Series No 26. National Council for the Social Studies*, Washington, D.C. 28 Mayıs 2014 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED088755.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK-1. Başarı Puanı Değerlendirme Formu

1) Aşağıdakilerden hangisi I. Dünya Savaşı'nın çıkmasında diğerlerinden daha önceliklidir?

- A) Sömürgecilik yarışı
B) Hanedan çekişmeleri
C) Fransa ve Almanya arasındaki çekişme
D) Milliyetçilik
E) Osmanlı topraklarının paylaşılması düşüncesi

2) Aşağıdakilerden hangisi İtilaf devletleri tarafında savaşan devletlerden biri değildir?

- A) Fransa B) İngiltere C) Yunanistan D) Bulgaristan E) Rusya

3) Aşağıdakilerden hangisi Üçlü İttifak devletlerinden biridir?

- A) Fransa B) Almanya C) İngiltere D) Rusya E) ABD

4) Aşağıdakilerden hangisi İttifak grubundayken İtilaf grubuna geçmiştir?

- A) Rusya B) İtalya C) Yunanistan D) ABD E) Fransa

5) Aşağıdaki ülkelerden hangisinin savaşa girmesiyle savaşın yönü değişmiştir?

- A) Japonya B) İtalya C) ABD D) İngiltere E) Avusturya-Macaristan

Paris Barış Konferansı'na 32 Devlet katılmakla birlikte konferans kararlarına hâkim olan beş devlet vardı.

6) Aşağıdakilerden hangisi kararlarda etkili olan devletlerden biri değildir?

- A) Rusya B) İngiltere C) Fransa D) ABD E) İtalya

I. Dünya Savaşı sonunda;

- Yenilen devletler topraklarını genişletmeyecek
- Yenilen devletlerden savaş tazminatı alınmayacak
- Hiçbir ulus, bir başkasının boyunduruğu altına sokulmayacak

7) Hükümleri aşağıdakilerden hangisinin kapsamında açıklanmıştır?

- A) Amiral Bristol Raporu B) Saint Germain (Sen Jermen) Antlaşması
C) Wilson İlkeleri D) Harbord Raporu
E) Paris Konferansı

Bugünkü Osmanlı Devleti'ndeki Türk kesimlerine güvenli bir egemenlik tanınmalı, Osmanlı yönetimindeki diğer uluslara da her türlü kuşkudan uzak yaşam güvenliğiyle özerk gelişmeleri için tam bir özgürlük sağlanmalıdır. Ayrıca Çanakkale Boğazı uluslararası güvencelerle gemilerin özgürce geçişlerine ve uluslararası ticarete sürekli açık tutulmalıdır.

8) Yukarıdaki hüküm aşağıdakilerden hangisinde gündeme gelmiştir?

- A) Wilson İlkeleri B) Mondros Ateşkes Antlaşması
C) Paris Barış Konferansı D) Londra Antlaşması
E) Brest Litovsk Antlaşması

9) I.Dünya Savaşı sonrasında İtilaf Devletlerinin “manda ve himaye” fikrini ortaya atmaları aşağıdakilerden hangisinden çekindiklerinin göstergesidir?

- A) Milletler Cemiyeti B) Milliyetçilik
C) Wilson İlkeleri D) Self – Determinasyon
E) Özgürlük ve İnsan Hakları

10) Aşağıdakilerden hangisi I.Dünya Savaşı öncesinde Almanya'nın Osmanlılara yaklaşmasında etkili olan sebeplerden biri değildir?

- A) Halifeliliğin etkisiyle Müslümanları İngilizlere karşı direnişe geçirmek istemesi
B) Sömürgelerine giden yollara hakim olmak istemesi
C) Savaş yükünü azaltmak istemesi
D) Boğazları kontrol altına almak istemesi
E) Osmanlı Devleti'ni eski sınırlara ulaştırmak istemesi

11) Aşağıdakilerden hangisinde Batı Anadolu ve İzmir resmen Yunanlılara verilmiştir?

- A) Paris Barış Konferansı B) Mondros Ateşkesi
C) Lozan Antlaşması D) Sevr Barışı
E) Amiral Bristol Raporu

12) İtilaf Devletleri'nin I. Dünya Savaşı'nda başarılı olmasında aşağıdakilerden hangisinin etkili olduğu öncelikle savunulabilir?

- A) Rusya'da ihtilal çıkması
- B) Osmanlı Devleti'nin savaşa katılması
- C) Almanya'nın denizaltı savaşlarına başlaması
- D) ABD'nin savaşa girmesi
- E) İngiltere ve Fransa'nın birlikte savaşması

I. Dünya Savaşı.....Devleti'nin Devleti'ne savaş ilan etmesiyle başlamıştır.

13) Bu cümlede boş bırakılan yere gelecek doğru ifadeler aşağıdaki seçeneklerden hanginde verilmiştir?

- A) Avusturya-Macaristan İmparatorluğu-Sırbistan
- B) Rusya-Osmanlı
- C) Almanya-Fransa
- D) Rusya-Almanya
- E) Avusturya-Macaristan İmparatorluğu-Rusya

14) I. Dünya Savaşı'nın sona ermesi üzerine toplanan Paris Barış Konferansı'nda, Wilson İlkeleri'ne uyulmadığının kanıtı olarak aşağıdakilerden hangisi gösterilebilir?

- A) İzmir ve çevresinin Yunanistan'a bırakılmasının kararlaştırılması
- B) Milletler Cemiyeti'nin kurulması
- C) Yenilen devletler arasında yapılacak antlaşma şartlarının açıkça görüşülmesi
- D) Savaşa taraf olan devletlerle antlaşmalar imzalanması
- E) I. Dünya Savaşı'nın genel sonuçlarının görüşülmesi

15) Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na girme sebepleri arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A) Savaşı Almanya'nın kazanacağına inanılması
- B) Eski gücü ve itibarını kazanmak istemesi
- C) İttifak grubuna yaptığı başvurunun kabul edilmemesi
- D) Kaybettiği toprakları geri alma düşüncesi
- E) Alman hayranlığı

16) I. Dünya Savaşı'ndan sonra dünyanın birçok bölgesinde manda ve himaye rejimlerinin görülmesi aşağıdakilerden hangisine dayandırılabilir?

- A) Yeni ulusal devletlerin kurulması
- B) İtilafların Wilson Prensiplerine uyması
- C) Paris Konferansı'nda Milletler Cemiyeti'nin kurulması
- D) İtilaf grubunun sömürgeci politikalarını devam ettirmesi
- E) Osmanlıların halifelik gücünden yararlanmak istemesi

17) Aşağıdakilerden hangisi I. Dünya Savaşı öncesinde Avrupa'daki kutuplaşmayı hazırlayan nedenler arasında sayılamaz?

- A) Rusya'nın Sırbistan'ın genişleme politikasını desteklemesi
- B) Wilson İlkelerinin yayımlanması
- C) Devletler arasında silahlanma yarışının hızlanması
- D) Almanya'nın sömürge yarışına girmesinin Fransa ve İngiltere'yi rahatsız etmesi
- E) Avusturya-Macaristan'ın Balkanlarda Rus politikalarına karşı çıkması

Mondros Ateşkes Anlaşması metninde Kilikya, Mezopotamya gibi sınırları belli olmayan bölge adları kullanılmıştır.

18)Anlaşma Devletlerinin yukarıdaki uygulamayla amaçlarının aşağıdakilerden hangisi olduğu savunulabilir?

- A) Mebuslar Meclisini kapatmak
- B) İşgal edecekleri alanı genişletmek ve tepkiyi azaltmak
- C) İstanbul Hükümetiyle iş birliği yaptıklarını göstermek
- D) Kendi aralarındaki sorunları gidermek
- E) İşgaller karşısında halkın desteğini almak

XIX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren, Almanya ile Osmanlı Devleti arasında yakınlaşma başlamış; I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti Almanya'nın yanında yer almıştır.

19) Aşağıdakilerden hangisinin bu yakınlaşmada etkili olduğu savunulabilir?(Öğrenci Seçme Sınavı, 2008, Sosyal Bilgiler)

- A) Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın isyan etmesi
- B) Osmanlı Devleti'nin bir Avrupa devleti sayılması
- C) Osmanlı Devleti'nin Tanzimat Fermanı'nı ilan etmesi
- D) Osmanlı Devleti'nin parçalanma tehlikesi altında olması
- E) Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun parçalanması

20) İtalya ve Almanya'nın siyasal birliklerini tamamlayıp güçlü birer devlet haline gelmeleri ve üstünlüklerini sağlamak amacıyla destek aramaları Avrupa'da,

- I. sömürgecilik hareketlerinin önemini yitirmesi,
- II. güç dengesinin bozulması,
- III. yeni ittifakların oluşması

gelişmelerinden hangilerine ortam hazırlamıştır?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) I ve III E) II ve III

I. Dünya Savaşı'ndan önceki dönemlerde, savaşlar sadece savaşa giren devletlerin cephede çarpışması şeklinde gerçekleşiyor, cephe dışında bulunan insanlar bu durumdan etkilenmiyordu. I. Dünya Savaşı'ndan itibaren savaşların boyutları büyümüş, savaş silah, araç ve gereçlerinin etki alanları ve tahrip güçleri artmıştır.

21) I. Dünya Savaşı'nda ortaya çıkan bu değişiklik, aşağıdakilerden hangisinin öneminin arttığı savunulamaz?

- A) Topyekun seferberliğin
- B) Sivil savunmayla ilgili çalışmaların
- C) Uluslararası ittifaklara katılmanın
- D) Uluslararası silahlanma yarışının
- E) Savaşan devletler arasındaki fiziksel uzaklığın

22) Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na girmesinde,

- I. Balkan Savaşlarında kaybedilen toprakların geri alınmak istenmesi,
- II. Rusya'da rejim değişikliği olması,
- III. Balkan Savaşlarından sonra İttihat ve Terakki Partisinin yönetimi ele geçirmesi

gelişmelerinden hangilerinin etkisi vardır?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve III E) II ve III

23) I. Dünya Savaşı'ndan sonra yenilen devletlerle antlaşmalar aşağıdakilerden hangisinde belirlenmiştir?

- A) Paris Barış Konferansı
B) Berlin Konferansı
C) Londra Konferansı
D) Mac- Mahon Antlaşması
E) St. Jean de Maurenne Antlaşması

Paris Barış Konferansına otuz iki devlet katılmış olmasına rağmen asıl olarak beş devlet etkili olmuştur.

24) Aşağıdakilerden hangisi konferansta hakim konumda olan devletlerden biridir?

- A) Rusya B) Japonya C) Macaristan D) Yugoslavya E) Çin

25) Aşağıdakilerden hangisi Paris Barış Konferansı'nın sonuçlarından değildir?

- A) Sömürgeciliğin yerini ilk kez “manda” fikri aldı.
- B) Osmanlı Devleti dışındaki devletlerle yapılacak barış antlaşmalarının şartları belirlendi.
- C) ABD’nin İtilaf devletlerinden sömürge olarak pay aldı.
- D) Ermeni sorunu uluslararası bir konferansta görüşüldü
- E) Milletler Cemiyeti (Cemiyet-i Akvam) kuruldu.

26) Wilson'un Amerika'ya dönmesi üzerine Paris Barış Konferansında etkisini tamamen güçlendiren ülke öncelikle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Fransa B) İngiltere C) İtalya D) Japonya E) Yunanistan

27) Paris Barış Konferansı'na Osmanlı Devleti adına muhtıra sunan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mustafa Kemal Paşa
C) Damat Ferit
E) Rauf Orbay
- B) Padişah Vahdettin
D) Kazım Karabekir

28) Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Paris Barış Konferansı'nda sunduğu muhtıranın içeriğinde bulunan noktalardan değildir?

- A) Ermeni devletinin kurulması
B) Anadolu’da Türk toprakları
C) Trakya’da Türk nüfusunun çokluğu
D) Mısır ve Kıbrıs’ın politik durumu
E) Bolşevik İhtilali’nin sonuçları

I- Boğazlar Antlaşması

II- Brest Litovsk Antlaşması

III- Mondros Ateşkes Antlaşması

IV- Wilson İlkeleri

V- Paris Barış Konferansı

İtilaf devletleri Anadolu’da bir Ermeni kurmak ve buna hukuki bir dayanak oluşturmak istemişlerdir.

29) Buna göre yukarıdakilerden hangisi bu hukuki dayanaklardan birlikte verilmiştir?

- A) Paris Barış Konferansı- Brest Litovsk Antlaşması
- B) Boğazlar Antlaşması- Mondros Ateşkes Antlaşması
- C) Paris Barış Konferansı- Wilson İlkeleri
- D) Boğazlar Antlaşması-Mondros Ateşkes Antlaşması
- E) Wilson İlkeleri-Brest Litovsk Antlaşması

İtilaf devletleri daha önce gizli antlaşmalarla İtalya’ya İzmir ve çevresini, Paris Barış Konferansı’nda Yunanistan’a vermişlerdir.

30) İzmir ve çevresinin Yunanistan’a verilmesinin öncelikli nedeni öncelikle aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Rumların bölgede fazla olması iddiası
- B) Akdeniz’de güçlü bir devletin olmasını istememeleri
- C) Osmanlı Devleti’nde rejim değişikliği yapmak istemeleri
- D) Anadolu’da manda rejimi kurmak istememeleri
- E) Osmanlı Devleti’nin İtilaf devletleriyle iyi geçinme isteği

Yunanistan Paris Barış Konferansı’nda İzmir ve çevresinin kendilerine verilmesi gerektiğini savunmuş ve söz konusu Konferans’ta bu bölgenin Yunanistan tarafından işgal edilmesine karar verilmiştir.

31) Aşağıdakilerden hangisi Yunanistan'ın İzmir ve çevresinin kendilerine verilmesi için öne sürdüğü iddialardan biri değildir?

- A) Batı Anadolu eski bir Yunan yurtdur
- B) Bölgede Türkler Rumları öldürmektedir
- C) Ege denizinin iki yakası ekonomik açıdan bir bütündür
- D) Bölgede Rumlar Türklerden fazladır
- E) İngilizlerin dayatması sonucu bölge alınmak istenmektedir

32) Almanya aşağıdakilerden hangi devletin sömürgelerden gelen gücünü kesmek için Osmanlı Devleti'ni kendi yanında savaşa sokmaya çalışmıştır?

- A) Fransa B) Rusya C) İngiltere D) İtalya E) ABD

33) Almanya'nın 1. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'ni yanına çekmek istemesinin asıl nedeni ne olabilir?

- A) Askeri teknolojisi B) Coğrafi konumu
- C) Osmanlı Devleti'nin savaş yeteneği D) Ekonomik gücü
- E) Siyasi yapısı

I- ABD- Milletler Cemiyeti'nin kurulması

II- İtalya- Avusturya ve Anadolu'dan toprak kazanmak

III- Sırbistan- Akdeniz'e açılmak

IV- Japonya- Çin'den toprak almak

V- İngiltere- sömürgecilığe son vermek

Yukarıda 1. Dünya Savaşı'nın kazanan ülkeleri ve Paris Barış Konferansı'nda kazanan devletlerin beklentileri eşleştirilmiştir.

34) Bu eşleştirmelerden hangisi yanlış verilmiştir?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

35) Aşağıdakilerden hangisi Paris Barış Konferansı'nda İngiltere'nin temsilcisidir?

- A) Vittorio Emanuele Orlando B) Lloyd George
- C) Georges Clemenceau D) Woodrow Wilson
- E) Franz Ferdinand

36) Aşağıdakilerden hangisi Paris Barış Konferansı sonrasında kurulan devletlerden biri değildir?

- A) Danimarka B) Finlandiya C) Çekoslovakya D)Polonya E) Litvanya

EK-2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği akademik bir çalışmada kullanılmak amacıyla sizlerin vereceği bilgilere ihtiyaç duyulmuştur.

Aşağıdaki ölçekte 30 adet madde bulunmaktadır. Her madde “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde 5 dereceli olarak puanlanmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuduktan sonra size en uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Teşekkürler

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim.					
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.					
3	Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.					
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.					
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.					
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm.					
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.					
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım.					
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.					
10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyarak incelerim.					
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.					
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.					
14	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.					
15	Konuyla ilgili yeterince bilgin yoksa karar vermeyi ertelerim.					
16	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.					
17	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.					
18	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.					
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.					
20	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.					
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım.					
22	Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim.					
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.					
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.					
25	Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım.					
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.					
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.					
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.					
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.					
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.					

EK-3. “Savaş ve Barış” Kavramı ile İlgili Öğrenci Tutumları Ölçeği

Sevgili Öğrenciler:

Size verilecek olan ifadeler sizin “Savaş ve Barış” kavramı ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Görüşlerinizi öğrenmek için sizlere verilecek olan ifadeler doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve samimi cevaplar veriniz. Cevaplarınız araştırmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. Cevaplarınız toplu olarak değerlendirileceği için isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Sevgili Öğrenciler

Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde ve ifadelerde durumunuza uygun olan parantezlerin içine çarpı (X) işareti koyunuz. Hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Bilgileri: (Sıra No:.....)

I-Cinsiyetiniz?

1.() Erkek 2. () Kız

İFADELER	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1.İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.					
2.Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir.					
3.Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm.					
4.Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.					
5.Ordumuz “Barışa” katkı sağlamak için dünyada çatışma yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır.					
6.Savaşlarda, insanların kazandıklarının, çektikleri acılara değmediğini düşünürüm.					
7.Tarih derslerimizde “kahramanlıkla” beraber barışın önemini de öğrenmeliyiz.					
8. Savaşı kaybedenin de, kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım.					
9. Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun “Savaş” olduğunu düşünürüm.					

10. Liselerdeki tarih derslerimiz, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.					
11. İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir.					
12. Savaşın insan hayatını sebepsiz yere harcamak olduğuna inanırım.					
13.Tarih derslerimizde ülkemizin “Dostlarını” ve “Düşmanlarını” öğrenmeliyiz.					
14.Kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zaman, kaybedilmiş bir zamandır.					
15. Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır.					
16. Savaşların, Tanrının takdiri olduğuna inanırım.					
17. Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koşmamız gerekir.					
18.Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm.					
19.Tarihteki en büyük kahramanlarımız zafer kazanan askerlerimizdir.					
20. “Savaş” son çare olana kadar “Barışın” taraftarı olmalıyız.					
21.Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere, savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm.					
22.Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir.					
23. Barışa katkı sağlayan insanların “Kahraman” ilan edilmesi gerektiğine inanırım.					
24. “Vatanseverlik” gibi yüce duyguların, savaşlardan doğduğuna inanırım.					
25.Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm.					
26.Tarih derslerimizde barışın önemini öğrenmeden önce, iyi bir “Vatansever” olmayı öğrenmeliyiz.					
27. “Savaş” bir milletin eğitilmiş insanlarını harcar.					
28.Tarih derslerimizde savaşlar kadar; “Antlaşmaları” da öğrenmeliyiz.					
29. Tarih öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım.					
30. “Savaşlar” başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar.					
31. İnsanoğlu uygarlaştıkça, “Savaşların” yerini “Barış” alacaktır.					
32. Bütün erkekler, savaş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır.					
33. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm.					
34. Dünyadaki “Barış” taraftarı insanların ve kurumların” gelecekteki “Savaşları” önleyeceğine inanırım.					
35.İnsanlık gelecekte tamamen “Barış” dolu bir dünyada yaşayacaktır.					
36. Savaş isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım.					
37. Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada “Barışın” sağlanmasına katkı sağlayacaktır.					
38. Savaşlar milyonlarca suçsuz insana acı getirir.					
39. İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına hizmet edecektir.					
40. Savaşlarda kazanılan başarıların; bütün başarılardan daha üstün olduğuna inanırım.					

EK-4. Paris Barış Konferansı İçin Öz Değerlendirme Formu

Temsil Edilen Ülke: _____

Kriter İşaretlemesi: - KATILIM 10 işaret

- Benim ve ülkemle ilişkili olarak müzakerelere ve konferansa ne ölçüde dahil oldum/katıldım?

Az dahil oldum									Çok dahil oldum
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Ülkemi veya grubumu tam olarak ne kadar yansıttım? Olayların anlaşılması, ayrıntıları ve diğer bilgileri anladım mı?

Az anladım									Çok iyi anladım
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Taleplerim ve isteklerimi belirtmek için zamanımı ne ölçüde etkili kullandım?

Az etkili kullandım									Çok etkili kullandım
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Müzakereler sonucunda tarihi olayların değişik biçimlerde de yönlendirilebileceğinin ve değişik seçeneklerin nasıl farklı sonuçlara yol açabileceğinin farkına vardım mı?

Az vardım									Çok vardım
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Tarihsel olaylar ve olgular ile ilgili farklı bakış açıları ve görüşleri ortaya koyabildim mi?

Az									Çok
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Tarihi olayların değişim ve sürekliliğini fark edebildim mi?

Az fark edebildim									Çok fark edebildim
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Müzakereler sonucunda tarihi olayların neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutu(bireyin ve tarihi şahsiyetlerin önemi, ekonomik ve nesnel koşulların önemi, düşüncelerin, insan çıkarlarının ve inançların etkisi, şansın ve tesadüfün rolü) göz önünde bulundurdum mu?

Az bulundurdum										Çok bulundurdum
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

- Müzakerelerde ülkenin problemlerini tanımlayabildim mi?

Az tanımladım										Çok tanımladım
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

- Müzakereler sonucunda yaşanan olayların tarihsel arka planını belirleyebildim mi?

Az belirledim										Çok belirledim
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

- Ülkenin yaşadığı tarihsel sorunu çözmeye yönelik eylem planı hazırlayıp karşılaştığım durum ve seçenekler arasından etkili bir çözüm önerisi geliştirdim mi?

Az vardım										Çok vardım
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Toplam Puan: /100

Yorumlar:

EK-5. Simülasyon Öncesi Gözlem Formu

ÜLKE:.....

Öğrencilerin Simülasyon Öncesi Durumunu Tespit Etmeye Yönelik Gözlem Formu

Cinsiyetiniz?

E ()

K ()

Öğrencilerin simülasyona katıldığı görülüyor mu?

Uygun Değil

Kısmen Uygun

Uygun

Bu form öğrencilerin tartışmalarını değerlendirmenize yardımcı olmak için

oluşturulmuştur. Aşağıdakileri okuyup, öğrencilerin grup çalışmasındaki değerlendirmenizi yansıtan veriyi belirtiniz.

SİMÜLASYON ÖNCESİ HAZIRLIK:

Sıra No	DURUMLAR	(3) Uygun	(2) Kısmen Uygun	(1) Uygun Değil
1	Gruptaki öğrenciler kendilerine verilen kaynakların dışında da kaynak kullandılar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
2	Gruptaki öğrenciler iyi bir iş bölümü yaptılar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
3	Gruptaki öğrenciler simülasyonun ne olduğunu anladılar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
4	Gruptaki öğrenciler simülasyona motive olmuş durumdalar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
5	Gruptaki öğrenciler simülasyonun koşulları taklit etme veya yeniden yaratmaya yönelik bir model olduğunu bilir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

6	Gruptaki öğrenciler dönemin özelliklerinin(siyasi, ekonomik, kültürel) farkındalar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
7	Gruptaki öğrenciler simülasyon sonunda o tarihte olan ile aynı sonuca varmak zorunda olmadıklarının bilincindedir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
8	Gruptaki öğrenciler simülasyon uygulamasının "ben olsam ne yapardım" şeklinde olduğunu düşünmektedir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
9	Gruptaki öğrenciler simülasyon uygulamasının "rolüne büründüğüm kişi olsa ne yapardı" şeklinde olduğunu düşünmektedir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
10	Gruptaki öğrenciler simülasyondaki canlandırmaya sanki daha önce yaşanmamış bir olay gibi başlaması gerektiğini düşünmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
11	Gruptaki öğrenciler simülasyonunun uygulanacağı tarihi olayın daha önce yaşanmış bir olay olduğu için benzer sonuçlar alınacağını düşünmektedir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
12	Gruptaki öğrenciler simülasyona başlamadan önce işlenecek konu hakkında varsayım üretmektedir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
13	Gruptaki öğrenciler simülasyon öncesinde kendilerinin oluşturacakları bir plana göre hareket etmeyi düşünmektedir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
14	Gruptaki öğrenciler grup içindeki rol dağılımı yapılırken daha becerili olduğunu düşündükleri arkadaşlarına aktif rol vermeyi planlamaktadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
15	Gruptaki öğrenciler simülasyon konusu olan Paris Barış Konferansı'nın sonunun nasıl bittiğini bilirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

16	Gruptaki öğrenciler simülasyonda karar alma süreçlerini işleteceklerinin farkındadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
17	Gruptaki öğrenciler simülasyona başlamadan önce işlenecek konu hakkında ön bilgi edinmişlerdir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
18	Gruptaki öğrenciler rolüne büründükleri kişilerin hangi amaçları olabileceğini anlamışlardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
19	Gruptaki öğrencilerin rolüne büründüğü kişilerin neler düşündüğünü anlamışlardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
20	Gruptaki öğrenciler simülasyon konusunun döneminden bugünün net olarak farklı olduğunu anlamışlardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
21	Gruptaki öğrenciler rolüne büründüğü kişinin o günün koşullarında ellerinde hangi seçenekler olduğunu bilincindedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
22	Gruptaki öğrenciler simülasyonun içindeki ilgili olan tüm ortak noktaları açık bir şekilde bilmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

EK-6. Simülasyon Sırasında Gözlem Formu

ÜLKE:.....

Öğrencilerin Simülasyon Sırasında Katılımını Tespit Etmeye Yönelik Gözlem Formu

Öğrenci Bilgileri:

Cinsiyetiniz?

E ()

K ()

Öğrencilerin simülasyona katıldığı görülüyor mu?

Uygun Değil

Kısmen Uygun

Uygun

Bu form öğrencilerin tartışmalarını değerlendirmenize yardımcı olmak için

oluşturulmuştur. Aşağıdakileri okuyup, öğrencilerin grup çalışmasındaki değerlendirmenizi yansıtan veriyi belirtiniz.

SİMÜLASYON SIRASINDA:

Sıra No	DURUMLAR	(3) Uygun	(2) Kısmen Uygun	(1) Uygun Değil
1	Gruptaki öğrenciler tarihi dönemin koşullarına uygun bilgi, anlayış, kelime ve kavramlarını kullanıyorlar. Bugünün bilgileri, anlayış, kelime ve kavram ve kavrayışıyla yaklaşıyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
2	Gruptaki öğrenciler karşılaştıkları problemleri sorgulamaya ve çözmeye isteklidir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
3	Gruptaki öğrenciler karşılaştıkları sorunlara karşı gerçekçi çözümler üretmeye çalışıyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
4	Gruptaki öğrencilerin simülasyon sırasında aldıkları karar ve tutumlar tarihi gerçeklikle uyumludur. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

5	Gruptaki öğrenciler rolünü üstlendikleri tarihi kişiliklerin rolüne büründüler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
6	Gruptaki öğrenciler aldıkları kararları neden aldıklarını açıklayabilmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
7	Gruptaki öğrenciler sunumlarını kendilerine verilen süre içinde bitirdiler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
8	Gruptaki öğrencilerin ifadelerinden diğer grupları dinledikleri anlaşılmaktadır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
9	Gruptaki öğrenciler görev aldığı rolün özelliğine uygun davranıyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
10	Gruptaki öğrenciler farklı görüşlerin de olağan olduğunun farkındalar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
11	Gruptaki öğrenciler birbirleriyle iş birliği yapıyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
12	Gruptaki öğrenciler rolüne büründükleri kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
13	Gruptaki öğrenciler rolüne girdikleri kişilerin duygu ve düşüncelerinin karar vermelerinde de etkili olabileceğini anlayabilmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
14	Gruptaki öğrenciler aldıkları kararların neden-sonuç ilişkisini kurabilmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
15	Gruptaki öğrenciler içinde bulundukları koşulları ve tarihi kanıtları yapıkları yorumlarla analiz ettiklerini göstermektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0

16	Gruptaki öğrenciler fikirlerini somut kanıtlarla sunmaktadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
17	Gruptaki öğrenciler karşılarındaki grupların bakış açılarını dikkate alıyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
18	Gruptaki öğrenciler kendi kararlarını sunmadan önce sonuçlarının neler olabileceği üzerine fikir yürütüyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
19	Gruptaki öğrenciler sorunlar karşısındaki çözüm yollarını kendi kişiliğine uygun tarzda savunuyorlar.(Sert, ılımlı vs.) Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
20	Gruptaki öğrenciler diğer grupların fikirlerine ve görüşlerine saygılı yaklaşıyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
21	Gruptaki öğrenciler diğer grupların istediklerini kabul etme eğilimindedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
22	Gruptaki öğrenciler diğer gruplara karşı uzlaşmaz ve saldırgan bir tavır içindedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
23	Gruptaki öğrenciler tarihi durumun kendi düşünce ve duygularından farklı olabileceğinin farkındadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
24	Gruptaki öğrenci simülasyondaki karakterin düşünce ve duygularının kendi düşünce ve duygularından ayırt edebildiğini söylüyor. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
25	Gruptaki öğrencilerin yaptığı açıklama/ifadeleri veya yeniden oluşturması kendi içinde tutarlıdır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
26	Gruptaki öğrencilerin ifade ve eylemleri tarihi bağlamla uyumludur. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

27	Gruptaki öğrenciler simülasyondaki karakterlerin neye inandığını kanıtlara göre değerlendirebiliyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
28	Gruptaki öğrenciler oynadığı karakterin bakış açısını anlama eğiliminde ve istegindedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
29	Gruptaki öğrenci tarihi karakterin davranışlarının nedenlerini anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
30	Gruptaki öğrenciler tarihsel olayda kendi ülkesinin lehine mantıklı, tutarlı ve kanıta dayalı savunma yapmaktadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
31	Gruptaki öğrenciler kilit kavramları ve yaşamsal temaları doğru biçimde belirleyip tanımlayabiliyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
32	Gruptaki öğrenciler müzakerenin içine dahil olan olayları doğru biçimde açıklayabiliyorlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
33	Gruptaki öğrenciler açık ve düzenli bir biçimde simülasyonu yapılandırmaktadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
34	Gruptaki öğrenciler tarihi olayın kendi şartlarına ve dönemine özgü olduğunu fark ettiler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
35	Gruptaki öğrenciler simülasyon boyunca canlandığı kişinin karakteri uyarınca gerçek bir tavır ve konuşma ortaya koymaktadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
36	Gruptaki öğrencilerin grupları içinde etkili bir diyalog vardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

37	Gruptaki öğrenciler, öğretmen tarafından belirtildiği biçimiyle tartışmakta ve kural sırasını takip etmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız. 	O	O	O
----	---	----------	----------	----------

EK-7. Simülasyon Sonrası Gözlem Formu

ÜLKE:.....

Öğrencilerin Simülasyon Sonrasını Tespit Etmeye Yönelik Gözlem Formu

Öğrenci Bilgileri:

Cinsiyetiniz?

E () K ()

Öğrencilerin simülasyona katıldığı görülüyor mu?

Uygun Değil Kısmen Uygun Uygun

Bu form öğrencilerin tartışmalarını değerlendirmenize yardımcı olmak için oluşturulmuştur. Aşağıdakileri okuyup, öğrencilerin grup çalışmasındaki değerlendirmenizi yansıtan veriyi belirtiniz.

SİMÜLASYON SONRASI:

Sıra No	DURUMLAR	(3) Uygun	(2) Kısmen Uygun	(1) Uygun Değil
1	Gruptaki öğrenciler simülasyon yeniden canlandırılrsa yine aynı kararlar alacağını belirtmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
2	Gruptaki öğrenciler simülasyonda aldıkları kararların doğruluğundan pek emin olmadıklarını belirtmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
3	Gruptaki öğrenciler karşılaştıkları problemleri sorgulamaya ve çözmeye çalıştılar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0
4	Gruptaki öğrenciler aldıkları kararların, temsil ettikleri ülkelerin yararına olduğunu belirtmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	0	0	0

5	Gruptaki öğrenciler istedikleri kararları alamadıklarını düşünmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
6	Gruptaki öğrenciler aldıkları kararlarda etki altında kaldıklarını düşünmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
7	Gruptaki öğrenciler simülasyondaki konu hakkında daha önce bilgi sahibi olduğu için aldıkları kararlarda daha önceki bilgilerinden etkilendiklerini belirtmektedirler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
8	Gruptaki öğrenciler simülasyon konusu (Paris Barış Konferansı) hakkındaki bilgilerini arttırdıklarını belirttiler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.			
9	Gruptaki öğrenciler simülasyonu planlanan zaman içinde bitirmişlerdir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
10	Gruptaki öğrenciler simülasyondan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
11	Gruptaki öğrenciler simülasyona etkili bir şekilde katılım sağladılar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
12	Gruptaki öğrenciler sorunlara gerçekçi yaklaşımlar sundular. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
13	Gruptaki öğrencilerin simülasyon sonunda canlandırdıkları olay, sorun, konu ya da rolüne büründükleri kişilerle duygudaşlık kurmuşlardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
14	Gruptaki öğrenciler aynı olayın farklı kişiler için farklı anlamlar taşıyabileceğinin farkındadırlar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
15	Gruptaki öğrenciler canlandırma sırasında "Rolüne büründüğüm tarihi kişinin yerinde ben olsaydım nasıl karar alırdım?" diye düşündüklerini belirtmişlerdir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

16	Gruptaki öğrenciler canlandırma sırasında "Rolüne büründüğüm tarihi kişi olsa nasıl karar alırdı?" diye düşündüklerini belirtmişlerdir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
17	Gruptaki öğrenciler canlandıkları olaya ders kitabı, öğretmen gözüyle değil, canlandırma sırasındaki bilgi ve duygularına göre karar aldıklarını belirtmişlerdir. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
18	Gruptaki öğrenciler oynadığı karakterlerin değerlerini, hissettiklerini ve amaçlarının anlamını ifade ettiler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
19	Gruptaki öğrenciler tarihi karakterin inanç, değer, duygu ve amaçlarını tarihi karakterin içinde bulunduğu durum ve davranışlarıyla ilişkilendirdi. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
20	Gruptaki öğrencilerin aldıkları kararları ve tutumları günün koşullarına (simülasyonun canlandırıldığı tarihi yıllar) ve tarihi gerçekliğe uygundur. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
21	Gruptaki öğrenciler bugünün değerleriyle tarihi olaya bakmışlardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
22	Gruptaki öğrenciler tarihi karakterin tutum ve davranışlarının sonraki başka olay ve olayları da etkileyebildiğini ifade ettiler. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
23	Gruptaki öğrenci elindeki kanıta uyumlu ve tutarlı bir sonuca varmıştır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
24	Gruptaki öğrenciler tarihi sonuçların zaman ve mekana özgü olduğunu anladılar. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
25	Gruptaki öğrenciler tarihi olaylar arasında bağlantı kurdular. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

26	Gruptaki öğrenciler sonuçları simülasyondaki tarihi karakterler açısından açıklamaya çalışmışlardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O
27	Gruptaki öğrenciler tarihi dönemin günümüzden farkını kesin ve net olarak anlamışlardır. Uyun değilse lütfen görüşlerinizi yazınız.	O	O	O

EK-8. Simülasyon Sonrası Sınıf İçi Değerlendirme

Sevgili öğrenciler aşağıdaki soruları cevaplandırınız. Soruları sadece evet, hayır gibi kısa cevap şeklinde değil, açıklayarak cevaplamanız beklenmektedir.

1. Simülasyon hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce artı ya da sınırlılıkları (eksiklikleri) var mı? Varsa neler?
2. Sizce klasik öğretim yönteminden farkları var mı, varsa neler?
3. Simülasyondaki ülkenizin problemlerinin kaynağını araştırma ya da düşünme yoluna gittiniz mi?
4. Ülkenizin probleminin olası çözüm yollarını gözden geçirdiniz mi?
5. Simülasyon sırasında uyguladığınız/bildiğiniz çözüm yolu ya da yolları işe yaramadığında yeni çözüm yolları aradınız mı/yeni çözüm yolları denediniz mi?
6. Simülasyon sırasında farklı çözüm yolları ürettiniz mi,yoksa tek çözümde idrettiniz mi? Neden?
7. Simülasyon sırasında ön bilgilerinizden yararlandınız mı?
8. Simülasyon sırasında aldığınız kararların sağlamasını düşündünüz mü/ sağlamasını yaptınız mı?
9. Sizce simülasyon geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapmanızı sağladı mı? Sağladı ise buna örnek veriniz.
10. Simülasyon sizin, dönemin bilgilerini, yorumlamanıza katkıda bulundu mu?
11. Sizce simülasyon insan eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları ve yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklamaya yardımcı mıdır? Örnek veriniz.
12. Simülasyon geçmişteki olayların dönemin şartları ve kavramlarıyla bu geçmişte yaşayanların bakış açılarından incelenmesini sağladı mı?
13. Simülasyon sizin tarihsel olayın nerede olduğunu, olayda kimlerin yer aldığını, bu olayın neden ve sonuçlarını kavramanızı sağladı mı?
14. Simülasyon sizin tarihsel olgu ve görüş arasındaki farkı ayırt etmenizi sağladı mı? Örnek veriniz.
15. Simülasyon farklı yaklaşımları değerlendirmenizi ve anlamanızı sağladı mı?
16. Simülasyon sırasında farklı yaklaşımları ve davranışları karşılaştırdınız mı?
17. Simülasyon size, geçmişte insanların farklı güdülerini, inançların, çıkarları, umutları, korkuları olabileceğini düşündürdü mü?
18. Simülasyon size bir olayın birçok boyu olabileceğini düşündürdü mü? Örnek veriniz.
19. Simülasyon size bilgiye ve kanıta dayalı bilgi ile bilgi ve kanıta dayalı olmayan görüşleri ayırt etmenize olanak sağladı mı?
20. Simülasyon size farklı bakış açıları hakkında bilgi edindirdi mi?
21. Simülasyon size tarihte farklı seçeneklerin takip edilmesinin farklı sonuçlara götürebileceğini düşündürdü mü? Örnek veriniz.
22. Simülasyon sırasında ülkenizin problemine ilişkin varsayımlar oluşturdunuz mu?
23. Simülasyonun size varsayım üretebilme konusunda kazandırdıkları var mı? Örnek veriniz.
24. Simülasyon size geçmişteki sorunları tanımlamanızı sağladı mı?

25. Simülasyon bugün yaşanan sorunun tarihsel arka planını belirlemenize katkı sağladı mı? Örnek veriniz.
26. Simülasyon sırasında her ülkenin oluşturduğu (hareket) eylem planı tarihsel sorunu çözme hususunda bir katkı sağladı mı? Sağladıysa neler?
27. Simülasyonun sizin tarihsel yorumlama yeteneğinize bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
28. Simülasyonun derslerinizde daha sık uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

EK-9. Simülasyon Dosyası

Simülasyon Nedir?

Eğitimde simülasyon öğrenci merkezli bir eğitim tekniğidir. Eğitici simülasyonlar, öğretmenin belirlediği ana hatlara göre gerçekliğin kopyalandığı bir ortam içinde, öğrencilerin belli bir disipline özgü görevleri yürütmek için verilen rolleri icra ettiği ve kararlar aldığı sıralı sınıf içi olaylardır.

Simülasyon oyunları, geçmişin problem alanları olarak tasarlanmış yorumlamalarıdır.

Simülasyon, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerine kendilerinin önderlik edeceği öğrenci merkezli bir öğretim uygulamasıdır.

Simülasyon bir tür deneye dayalı öğretim şeklidir. Deney ortamı içinde bir oyun/role-play de vardır, fakat sadece bundan ibaret de değildir. Simülasyon, deney ortamı oluşturulur. Oluşturulan deney ortamının birçok farklı sonuçları test edilebilir.

Siz de Paris Barış Konferansı simülasyonunda tarihi dönemi yeniden oluşturacaksınız. Tarih sizin verdiğiniz kararlara göre, tutumlarınıza göre belirlenecektir. Burada önemli olan nokta, simülasyon oyununda varılan sonuç değil, süreçtir.

Diğer bir noktada simülasyon sayesinde sizler tarihte gerçekte olmuş bir olayı deneyimleyeceksiniz.

Simülasyon sizin oyundaki hedefinize ulaşmak için serbest bir alan tanıyacak. Tarihsel dönemi şekillendirirken özgürsünüz. Önemli olan noktalardan biri ülkenizi hedefine ulaştırmak ve ülkeniz için en üst seviyede yararlı olan kararlardan alınmasını sağlamaktır. Bu uygulama sizlere hedeflerinize odaklanmanızı sağlayan gerçekçi olaylar bizzat sunar.

Tarihsel simülasyonların anahtarı sizlere karar verebilecekleri bir rol vermektir. Bilginin pasif alıcıları olmak yerine, simülasyon içinde kendi kararlarını almak zorunda olan ve verilen bilgiyle çalışacak kişiler haline gelmeniz beklenmektedir.

“Bir simülasyon oyunu gerçeğin basitleştirilmiş modelini oluşturan kurallar bütününden farklı değildir.

Sınıf ortamında Paris Barış Konferansı’nın basitleştirilmiş bir modeli yaratılacak ve sizler bu model üzerinde gerçekliği deneyimleyeceksiniz.

Simülasyonda öğretmenizden karar alma konusunda ya da diğer delegelerle aranızı bulma vb. konularda yardım istemeyiniz.

Siz Şimdi Paris'te Konferansın yapılacağı yerdesiniz. Yani  ğrenci değil,  lkenizin yüksek çıkarlarını koruyan bir devlet başkanı ve delegesiniz.

Sevgili  ğrenciler,

Bu dersin konusu 1919 yılında yaşanan Paris Barış Konferansıdır. Simülasyon dediğimiz aktif yöntemle bu derste I. Dünya Savaşı sonunda yaşananları deneyimleyeceksiniz. Böylece siz bu çalışmada kendi öğrenme deneyiminize önderlik edeceksiniz.

Sizin göreviniz, I. Dünya Savaşı'nı resmi olarak bitirmek için barış konferansında konuyu müzakere etmektir. Amacınız, bu simülasyonun son dersine kadar diğer gruplarla imzalayabileceğiniz bir barış antlaşması hazırlamaktır.

Bunu yapmak için, Paris Barış Konferansı'na katılan bir uzman veya bir ülke temsilcisi/büyük elçi veya gazeteci rolüne gireceksiniz.  lkenize I. Dünya Savaşı'nda neler olduğunu dikkate almalısınız. Böylece neye ulaşmak istediğiniz konusunda karar vereceksiniz. Sizin bir uzman ve elçi olarak savaşın gidiŐini anlamanız, barış antlaŐmasındaki tutumunuzu belirlemenizde ve  lkenizin çıkarlarını daha iyi savunmanızda etkili olacaktır.

Bu simülasyon sizin grup içinde etkileŐiminizin yanı sıra diğer gruplarla da etkileşim içinde bulunmanızı gerektirmektedir. Bu nedenle, tartışmalar sırasında diğer grupların taleplerini ve söylemlerini dikkatlice dinlemeniz, onlara vereceğiniz cevabı da etkileyeceğinden diğer grupları iyi bir Şekilde dinlemeniz gerekmektedir.  lkenizin kaderi sizin dikkatli görüşme yapmanıza bağlı olacaktır.  lkenizin refahı sizin en yüksek  nceliğinizdir.  lkenize I. Dünya Savaşı'nda ne olduğunu araŐtıracak ve böylece neye ulaşmak istediğiniz konusunda karar vereceksiniz.

Konferansa baŐlarken bir Niyet Mektubu yazmanız istenmektedir. Bu mektubun amacı, diğer ülkelere bu görüşmeler sonunda,  lkenizin ne amaçladığını ifade etmektir.

Uzman grup aşamasına geldiğinizde işleyiş bölümünde ifade edildiği üzere bu alandaki araŐtırmalarınıza ve bilginize dayanarak anlaşma için özel koşullar yazacaksınız.

Diğer uzmanlarla görüŐecek ve uzman grup koşullarına oy vereceksiniz. Uzman grup koşullarını  lkenizin uzmanları ve b y kel inizle münazara edecektir.

Ülkelerin büyükelçileri kendi ülkelerinin uzman gruplarıyla durumu münazara ettikten sonra diğer ülkenin elçileriyle anlaşmanın koşullarını yazma konusunda hazır hale gelecek. Şimdi siz bir ülke olarak anlaşmayı imzalayıp imzalamamaya karar vereceksiniz.

 lkeniz bunu tartıŐacak ve oy verecektir.

Ülke olarak son göreviniz, büyükelçinin sizin kararınızı bekleyen dünya basınına ülkeniz adına yazılan açıklamayı(basın bildirgesi) teslim etmesi olacaktır. Bu basın bildirgesi, sizin görüşmelere, anlaşmaya ve sizin anlaşmayı neden imzaladığınıza ya da imzalamadığınıza dair reaksiyonunuzu açıklamak durumundadır.

Ülkenizi tanıtabak bir işaret, sembol ya da bayrak oluşturunuz.

Derste ne yapmanız gerektiği konusunda bu dosyada hem uymanız gereken zaman çizelgesi hem de gerekli doküman bulunacaktır. Bu bilgileri kullanmanız faydalı olacaktır. Ders sırasında öğretmeninizle mümkün oldukça az iletişimde bulunmanız gerekecektir. Öğretmeniniz, size hangi kararlar alacağınız konusunda yardımcı olamaz. Simülasyon sırasında yanlış karar alma diye bir şey yoktur. Önemli olan, savaş sırasında yaşananlardan yola çıkıp hedefinize ulaşma yolunu bulmaktır. Sonrasında öğretmeninizle beraber kendi deneyiminizi ve gerçekte yaşananları tartışacaksınız.

Fikirlerinizi açıkça, anlaşılır bir dilde ifade ediniz ve fikirlerinizi onlara uygun referanslarla destekleyiniz.

Hazırlayacağınız dokümanlar ve yazılı ödevleri istendiğinde öğretmeninize vermeniz gerekmektedir. Sınıftaki performansınız ve yukarıda belirlenen belgeler başarınızı ölçmek ve öğrendiklerinizi değerlendirmek için kullanılacaktır. Alacağınız not buna dayanarak verilecektir.

Başarılar Dilerim
Feyzullah YİĞİTOĞLU

I. Dünya Savaşı Hakkında Genel Bilgiler

İngiltere, 19. yüzyıla gelindiğinde, en büyük sömürge imparatorluğuydu. Almanya ve İtalya, 1870-1871 yıllarında birliklerini kurdular. Almanya ve İtalya, sömürgecilik yarışına girmek istiyordu. Fakat İngiltere, elindeki sömürgeleri kaybetmek istemiyordu. Almanya ve İtalya karşısında İngiltere, Fransa ve Rusya bir birlik oluşturdu. Bu birliğe Üçlü İtilaf denilecektir. Almanya, İtalya ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu da bu birliğin karşısında bir birlik oluşturdu. Buna da Üçlü İttifak denilecektir.

Savaş başladığında 14 milyon insanın bu savaşa katılması savaşın gerçek boyutunu göstermektedir.

Savaşın Nedenleri

1. **Almanya ve İngiltere arasındaki hammadde ve pazar rekabeti**
2. **Fransa ve Almanya arasında Alsace Loraine (Alsas Loren) bölgeleri üzerindeki kavga:** Alman birliği kurulması aşamasında Almanlar, Fransızları yenmişler ve yeraltı kaynakları bakımından zengin Alsace Loraine'i Fransa'dan almışlardı. Fransızlar bunu milli bir sorun haline getirmişlerdi.²
3. **Birliğini kuran İtalya'nın Akdeniz'e hakim olmak istemesi**
4. **Avusturya-Macaristan'ın toprak bütünlüğünü korumak istemesi:** Rusya Akdeniz'e inmeyi istiyordu. Rusya, bu amacına ulaşmak için, Balkanlarda Pan-Slavizm politikasıyla Balkanları nüfuzuna almak istiyordu. Bu politika Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğünü tehdit ediyordu. Çünkü Avusturya-Macaristan sınırları içinde Slavlar da yaşıyordu.
5. **Dünyadaki sömürgelerin paylaşılabilmesi:**

İngiltere, Fransa ve Almanya'nın 19. yüzyıl sonundaki dış yatırımları 160 milyon Frank idi. Bu tüm dünyadaki yatırımların % 83'ünü oluşturuyordu.³

18. yüzyılın ikinci yarısına kadar Avrupa'da temel zenginlik kaynağı topraktı. Bunu el sanatları ve ticaret izliyordu. Rönesans'ın getirdiği akılcı uygulamalar bilimi inancın dar kalıplarından çıkararak gözlem ve deneyin etkisi altına sokması, Avrupa'da önemli gelişmelere yol açtı. Tarım teknolojisinde yapılan yeniliklerle üretimde büyük artışlar sağlandı. Bilim adamları insan

² Refik TURAN, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarih, Ankara, 1999, s. 56.

³ Refik TURAN, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarih, Ankara, 1999, s. 56.

ve hayvan emeğinin yanında buhar gücünden de yararlanmanın yollarını araştırdı ve buharlı makineler üretim alanına sokularak elle üretim devri kapandı, fabrikasyon üretim devri başladı. Havagazı, elektrik ve petrolün de sanayide kullanılması Avrupa'daki üretimi artırırken hammadde bulma ve üretileni satma sorunlarını ortaya çıkardı. İşte, bu iki olgu, Avrupa'nın güçlü devletlerini sömürgeleri elde tutma, yeni sömürgeler elde etme yarışına soktu. 19.yüzyılın son çeyreğinde Afrika'nın %11'i Pasifik adalarının %57'i sömürgeleştirilmiş iken yirminci yüzyılın başında Afrika'nın %90'ı Pasifik adalarının %99'u sömürgeleştirilmiştir.⁴

I. Dünya Savaşı öncesinde bu devletlerin egemen olduğu toprakları şu tablo açıkça yansıtmaktadır:

Ülke	Anavatan	Sömürge
İngiltere	120.979	10.500.000 (bin mil kare)
Fransa	204.092	4.367.000 “
Almanya	208.830	1.000.000 “
İtalya	110.646	185.000 “

Yukarıda adı geçen yerler tam sömürgeleştirilmiş yerlerdi. Bunun yanında Çin, İran ve Osmanlı İmparatorluğu gibi yarı sömürge durumuna getirilmiş yerler de vardı.

Avrupa'nın bu güçlü devletlerinin I. Dünya Savaşı öncesinde Avrupa'nın dışına yatırdıkları sermaye de çok artmıştı. Savaş öncesinde İngiltere, Fransa ve Almanya'nın

dış yatırım toplamı 120-160 milyar altın frank olarak tahmin ediliyordu.

Bunun %45'i İngiltere'ye, %25'i Fransa'ya, %13'ü Almanya'ya aitti.

Büyük devletler sömürgelerinin hammaddelerini ve ucuz insan gücünü kendi ulusal sanayilerini ve refah düzeylerini artırmak için kullanırken aynı zamanda oraları pazar olarak da kullanıyorlardı. Dolayısıyla, sömürgeci devletler, sömürgelerinin el değiştirmesine izin vermeyeceklerini söylüyorlardı.

⁴ <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2292/unite06.pdf>, erişim tarihi: 07/03/2014

6. **Osmanlı mirası üzerinde çatışma:** Osmanlı toprakları üzerindeki nüfuz kavgası ve ileride Osmanlı Devleti'nin mirasının nasıl paylaşılacağı konusu bu büyük harbin çıkmasına sebep olan faktörlerden birisidir.⁵
7. **Fransız ihtilali ile orataya çıkan milliyetçilik düşüncesi:** 1789 Fransız İhtilâli ile dünyaya yayılan milliyetçilik fikri, çeşitli milletler üzerinde etkili olmuş, milli devletler kurma düşüncesi gelişmiş ve yer yer bağımsızlık savaşları çıkmıştı.⁶ Büyük devletlerin ülkelerinde de çeşitli gruplar yaşıyordu. **Rusya'da** Finli, Baltıklı, Polonyalı, Tatar, Azeri, Gürcü, Ermeni, Türk, Slav, Kazak; **Macaristan'da** Slovak, Romen, Sırp, Hırvat; **Avusturya'da** Polonyalı, Rtenyalı, Romen, Çek, Sloven, Sırp, Hırvat; **Almanya'da** Polonyalı, Danimarkalı, Alsace-Lorraine'li gruplar vardı. İngiltere ise İrlandıların özerklik sorunu ile uğraşıyordu. Ayrıca Pan-Slavizm, Pan-Germenizm gibi milliyetçi akımlar gelişmişti.⁷
8. **Hanedan çekişmeleri:** 1. Dünya Savaşı arefesinde Fransa hariç diğer devletler, krallık veya imparatorluk hanedanları tarafından yönetiliyordu. Rusya'da Romanoflar, Avusturya'da Habsburglar, Almanya'da Hohenzollern, İngiltere'de Hanover Hanedanı vardı ve bunların hepsi birbirleriyle akraba idiler; başka bir devlete kendi hanedanlarından bir prensi kral seçtirmek için aralarında rekabet vardı. Çünkü bir prensin krallığı, kendi hanedanına nüfuz sağlayacaktı.⁸ Avusturya-Macaristan veliahdı Franz Ferdinand'ın öldürülmesi ile savaş başladı.

⁵ Refik TURAN, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarih, Ankara, 1999, s. 59.

⁶ Refik TURAN, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarih, Ankara, 1999, s. 57.

⁷ Refik TURAN, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarih, Ankara, 1999, s. 57.

⁸ Refik TURAN, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarih, Ankara, 1999, s. 57,58.

I.Dünya Savaşı'nın Kronolojisi

- 28 Haziran 1914: Sarajevo'da arşidük Franz Ferdinand ve karısı öldürülmüştür.
- 28 Temmuz 1914: Avusturya-Macaristan Sırbistan'a savaş ilan etti.
- 31 Temmuz 1914: Rusya, ordusunun hareket edeceğini ilan etti.
- 1 Ağustos 1914: Almanya, Rusya'ya savaş ilan etti.
- 3 Ağustos 1914: Almanya, Fransa'ya savaş ilan etti.
- 4 Ağustos 1914: Almanya, Belçika'yı işgal etti. Britanya, Almanya'ya savaş ilan etti.
- 6 Ağustos 1914: Avusturya-Macaristan, Rusya'ya savaş ilan etti.
- 15 Eylül 1914: Batı cephesinde ilk siperler kurulmuştur.
- 4 Şubat 1915: Almanya, deniz altıları kullanarak denizi bloke etmiştir.
- 23 Mayıs 1915: İtalya, Almanya'ya savaş ilan etmiştir.
- 5 Ağustos 1915: Almanya, Varşova'yı ele geçirmiştir.
- 21 Şubat 1916-18 Aralık 1916 Verdun Savaşı oldu ve 1 Milyon'dan fazla kayıp rapor edilmiştir.
- 1 Şubat 1917: Almanya, kesintisiz deniz savaşı ilan etmiştir.
- 15 Mart 1917: Rus Devrimi
- 6 Nisan 1917: Amerika Birleşik Devletleri, Almanya'ya savaş ilan etmiştir.
- 5 Aralık 1917: Rusya ve Almanya arasında ateşkes anlaşması imzalanmıştır.
- 9 Aralık 1917: Britanya, Kudüs'ü ele geçirmiştir.
- 3 Mart 1918: Brest-Litovsk antlaşması imzalanarak Rusya savaştan çekilmiştir.
- 28 Ekim 1918: Alman ordusunda ayaklanma
- 3 Mart 1918: Brest-Litovsk antlaşması imzalanarak Rusya savaştan çekilmiştir.
- 9 Kasım 1918: II. Kaiser Wilhelm tahttan çekilmiştir.
- 11 Kasım 1918: I. Dünya Savaşı bitmiştir.

I. Dünya Savaşı'na Ülkeler Nasıl Katıldı?

- **Avusturya-Macaristan**, Ferdinand'ın öldürülmesi sonucu Sırbistan'a ultimatoma verdi ve Sırbistan'ın ultimatolarına verdiği cevaptan memnun olmadığından 28 Temmuz 1914'te Sırbistan'a savaş ilan etmiştir.
- **Rusya**, Sırbistanla olan antlaşması dolayısıyla Sırbistan'ı savunması için ordusunun hareket edeceğini açıkladı. Bu da 6 hafta sürecek olan bir süreç olmuştur.
- **Almanya** ile Avusturya-Macaristan arasında bir antlaşma vardı ve Almanya, Rusya'nın Avusturya-Macaristan'a karşı hareketliliğini savaş ilan edilmiş sayar ve uyarıda bulunduktan bir süre sonra Rusya'ya 1 Ağustos 1914'te savaş ilan etmiştir.
- **Fransa** ile Rusya arasında bir antlaşma vardı ve Fransa, birdenbire Almanya ile savaşa girmiş oldu. Almanların 3 Ağustos 1914'te yaptıkları bir beyandan sonra Fransa, bunun uzatması olarak kendisini Avusturya-Macaristan'a karşı savaşta buldu. Paris'e en kısa yolla varmak için Almanya, tarafsız Belçika'yı çabucak işgal etmiştir.
- **Britanya**, Fransa ile daha gevşekçe bir antlaşma ile bağlıydı. Bu antlaşmada Britanya'nın ahlaki vazifesinin Fransa'yı korumak olduğu yazılıdır. Bu nedenle Britanya, Almanya'ya 4 Ağustos 1914'te savaş ilan etmiştir. Britanya'nın savaşa girmesinin farklı bir nedeni vardı: Britanyalılar, 75 yıl önce yapılan bir antlaşmaya göre tarafsız Belçika'yı savunmak zorundalardı. Almanya'nın 4 Ağustos'ta Belçika'ya girişi ile Belçika Kralı'nın Britanya'ya yardım başvurusunda bulunması sonucu Britanya, Belçika'nın savunmasına odaklanmıştır. Fransa gibi Britanya da Avusturya-Macaristanla savaştaydı.
- Britanya'nın savaşa girmesiyle Britanya'nın dışardaki kolonileri ve egemenlikleri çeşitli şekillerde askeri ve mali yardım teklif etmiştir. Bunların arasında **Avustralya, Kanada, Hindistan, Yeni Zelanda ve Güney Afirka** da vardı.
- Ağustos 1914'de imzalanan Türk-Alman antlaşmasıyla **Osmanlı İmparatorluğu**, İttifak Devletlerinden biri oldu. Türkiye, Rusya'nın Karadeniz'deki limanlarını bombalayıp resmi olarak 28 Ekim 1914'de I. Dünya Savaşı'na katılmıştır. Üçlü İtilaf, 4 Kasım 1914'te Osmanlı İmparatorluğu'na savaş ilan etmiştir.
- **İtalya** hem Almanya hem de Avusturya-Macaristana bir antlaşma ile bağlı olduğu halde, ikisine karşı olan bağlılığından kaçınmasını sağlayan bir maddeye atıfta bulunarak mücadeleye girmemeyi başarmıştır. Kısaca İtalya, Almanya ve

Avusturya'yı sadece savunma savaşı olursa savunması gerekiyordu; Fakat onların hareketlerinin saldırgan olduğunu söyleyerek tarafsız bir pozisyon alacağını ilan etmiştir. Bir sene sonra, Mayıs 1915'de, İtilaf Devletleri grubuna katılarak İttifak Devletleri'ne karşı çatışmaya girmiştir.

- **Amerika Birleşik Devletleri** Başkanı Woodrow Wilson, Amerikan Birleşik Devletleri'nin kesin tarafsız politikasını ilan etmiştir. Bu resmi duruş, 1917'ye kadar sürmüştür. O tarihte Almanya, deniz savaşını ilan etmiştir ve bu da Amerika'nın ticari nakliyesini ciddi bir şekilde tehlikeye atmıştır. Amerika'nın ticari nakliyesi neredeyse tamamen itilaf devletleri olan Britanya ve Fransaya yönelikti. Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri 6 Nisan 1917'de sonuç olarak savaşa katılmak zorunda kalmışlardı.

I.Dünya Savaşı Nasıl Bitti?

Almanya, ABD'nin ticaret gemilerini batırıyordu. Ayrıca Almanya, Meksika iç savaşında ABD'ye karşı Meksika tarafında yer alıyordu. Bu durum karşısında ABD'nin İtilaf devletleri tarafında savaşa katılmasıyla savaşın yönü değişti.

ABD, Almanya'nın savaşı kazanmasını istemiyordu. ABD, İngiltere ve Fransa'ya olan eğiliminden başka, güçlü bir Almanya er geç Amerika için bir tehlike olacağı düşüncesi vardı.

Bu anlayış ve görüş içinde Amerika bankalarının İngiltere ve Fransa hükümetlerine kredi açmalarına ve sanayicilerin onlara silah, cephane ve türlü savaş aracı satmalarına Hükümet ses çıkartmamaktaydı. Öbür yandan Alman denizaltıları haber vermeden ve taife ve yolcuların kurtarılmasını sağlamadan yolcu gemilerini batırmaları da uluslararası anlaşmalara aykırıydı. Bu olaylarda Amerikan yurttaşları da ölmekteydi.

Almanlar, ticaret ve yolcu gemilerini habersiz torpillemekten vazgeçmeleri karşılığında onların da silahsız olmalarını istiyordu. 1915 yılının sonbaharına gelindiğinde İttifak devletleri savaşta üstün durumdaydılar. İngiltere ve Fransa Çanakkale'de yenilmiş, Batı cephesinde ise İngiltere ve Fransa'nın önemli hiçbir başarısı yoktu.⁹

Wilson, ABD Kongresi'nden 4 Nisan 1917 tarihinde savaş ilan etmek yetkisini almıştır. Almanya denizaltıları 686 tarafsız gemi batırmıştır ve 226 Amerikalı boğulmuştur.¹⁰

Avusturya ve Almanya 1917 yılı yazında, barış girişimlerinde bulundular. Fakat barış şartları üzerinde uzlaşma sağlanamadığı için sonuç elde edilemedi.¹¹

1918 yılında savaş bütünüyle İttifak devletlerinin aleyhine dönmüştü. ABD batı cephesinde ağırlığını göstermeye başlamıştı. Savaş meydanına bir milyon Amerikan askeri gelmişti ve İtilaf devletleri Alman ordularını doğuya doğru sürmeye başlamıştı.

1918 Mayıs'ında Romanya, Eylül'de Bulgaristan, Ekim'de Osmanlı Devleti ve son olarak 11 Kasım 1918'de Almanya teslim oldular.¹²

Savaş sonrasının görüşülebilmesi ve savaşın bitirilebilmesi için gerekli olan, güçlü ve taze kuvvetlerden biri olarak ortaya çıkan Amerika Birleşik Devletleri tercihini İtilaf

⁹ Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 Kısım: IV Savaşın Sonu, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 547-549.

¹⁰ Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 Kısım: IV Savaşın Sonu, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 574.

¹¹ Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 Kısım: IV Savaşın Sonu, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 574.

¹² Oral SANDER, Siyasi Tarih İlkçağlardan 1918'e, Ankara, 1999, s. 348.

devletlerinden yana koyuyordu. Yani ABD'nin 2 Nisan 1917 tarihinde İtilaf devletlerinin yanında yer almasında Almanya'nın ABD gemilerine saldırması etkili olmuştur.

ABD'nin savaşa girmesi ile beraber güç dengeleri İtilaf Devletleri lehine değişiklik göstermeye başlıyordu. Bu durum bu şekilde daha fazla sürmeyecek 1918 yılına gelindiğinde Avusturya-Macaristan'ın yenileceği anlaşılnca bu imparatorluk içerisinde yer alan milletler bağımsızlık isteklerini daha yüksek sesle duyurmaya başlıyorlardı. İlk olarak Ekim 1918'de Çekler, hemen ardından Ekim ayı sonlarında Macarların hâkimiyetindeki Hırvatlar, Boşnaklar ile Yugoslavya devletini kurduklarını ilan ediyorlardı. Böylece daha barış konferansı başlamadan savaş sonrası ile ilgili ilk işaretler ortaya çıkıyordu.¹³

¹³ Süleyman ÜLGER, Paris Barış Konferansı'nın İstanbul Basını(Vakit, İstiklal, Sabah,Tarik Gazeteleri)'na Yansımaları, Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2011, s.11.

Paris Barış Konferansı Nedir?

1.Dünya Savaşı'nın bitmesinin ardından barışın kalıcı olması için bir barış antlaşması yapılması gerekiyordu. 18 Ocak 1918 tarihinde Paris'te barış konferansı toplandı. 32 devletin temsilcilerinin bir araya geldiği konferansta İngiltere, ABD, Fransa ve İtalya'nın ağırlığı hissediliyordu.

Konferans başlamadan 10 gün önce yani 8 Ocak'ta Wilson'ın yayınladığı 14 madde barış konferansının genel çerçevesi olacak gibi görünüyordu.

Wilson'un 14 Maddesi

1. Gizli diplomasi terk edilmelidir.
2. Denizlerde mutlak serbestlik sağlanmalıdır.
3. Uluslar arası ekonomik engeller kaldırılmalıdır.
4. Karşılıklı güvence verilerek ordular en aza indirilmelidir.
5. Sömürgelerin bütün talepleri serbest, açık görüşlü ve tümüyle tarafsız bir yaklaşımla ele alınmalı, bu tür egemenlik sorunlarının çözümünde ilgili halkların çıkarlarıyla egemenliği tartışılan devletin adil taleplerinin eşit ağırlık taşıması ilkesine kesinlikle uyulmalıdır.
6. Yabancı askerler Rusya'dan çekilmeli, bu ülke kendi gelişimini ve politikalarını özgürce belirleyebilmeli, özgür uluslar topluluğuna olduğu gibi kabul edilmeli, kendisine gereken yardım sağlanmalıdır.
7. Yabancı askerler Belçika'dan çekilmeli, bu ülke egemenliğe kavuşmalıdır.
8. Fransız toprakları özgürlüğe kavuşmalı, Alsace-Lorraine bu ülkeye iade edilmelidir.
9. İtalya'nın sınırları ulusal sınırlar temelinde yeniden çizilmelidir.
10. Avusturya-Macaristan halklarına özerk gelişme olanağı tanınmalıdır.
11. Yabancı askerler Romanya, Sırbistan ve Karadağ'dan çekilmeli, Sırbistan denize çıkabilmeli, Balkan Devletlerinin bağımsızlık ve toprak bütünlüğü için uluslar arası güvenceler verilmelidir.
12. Bugünkü Osmanlı Devleti'ndeki Türk kesimlerine güvenli bir egemenlik tanınmalı, Osmanlı yönetimindeki diğer uluslara da her türlü kuşkudan uzak yaşam güvenliğiyle özerk gelişmeleri için tam bir özgürlük sağlanmalıdır. Ayrıca Çanakkale Boğazı uluslar arası güvencelerle gemilerin özgürce geçişlerine ve uluslar arası ticarete sürekli açık tutulmalıdır.
13. Polonya bağımsız olmalı, uluslar arası güvenceye alınmalı, denize çıkabilmelidir.
14. Bütün ulusları içine alan milletlerarası bir teşkilat oluşturulmalıdır.¹⁴

¹⁴ Süleyman ÜLGER, Paris Barış Konferansı'nın İstanbul Basını(Vakit, İstiklal, Sabah, Tarik Gazeteleri)'na Yansımaları, Isparta, 2011, Yüksek Lisans Tezi, s.17.

I.Dünya Savaşı Sonunda Ülkenizin Durumu

Amerika Birleşik Devletleri



Amerika Birleşik Devletleri'ni I. Dünya Savaşı'na Götüren Olaylar

Avrupa'da I. Dünya Savaşı 1914'te başlamıştı, ama Amerikan Birleşik Devletleri savaşa 1917'den önce girmede. Başkan Wodrow Wilson savaşa katılmamak için büyük çaba gösterdi. Birçok sayıda Amerikalı savaşa girmeye karşıydı ve iki savaşı taraf arasında bir barış anlaşması yaparak yardım etmek istiyordu.

Amerika'da birçok iş adamı Avrupa'daki savaşı ve onunla birlikte Asya'daki imkanları Amerika'nın dünya ekonomisinde daha güçlü olmasına bir şans olarak görüyorlardı. Birçoğu savaşı demokrasi ve kötü hükümetlerin arasında bir mücadele olarak görüyorlardı. Amerika'nın savaşa girmesini istemeyen insanlar kendilerini pek çabuk izole edilmiş buldular. Kısa süre içinde Amerikanların çoğu savaşa girme düşüncesini desteklediler.

1915'te Alman denizaltısı Britanyalı okyanus gemisi Lusitanya'yı torpilledi. Gemi batınca 123 Amerikan hayatını kaybetti. Bu faciadan sonra birçok Amerikanlı askeri ve genel bakışı desteklediler.

Daha önce de değinildiği gibi Almanya, ABD'nin ticaret gemilerini batırıyordu. Ayrıca Almanya, Meksika iç savaşında ABD'ye karşı Meksika tarafında yer alıyordu. Bu durum karşısında ABD'nin İtilaf devletleri tarafında savaşa katılmasıyla savaşın yönü değişti.

ABD, Almanya'nın savaşı kazanmasını istemiyordu. ABD, İngiltere ve Fransa'ya olan eğiliminden başka, güçlü bir Almanya ergeç Amerika için bir tehlike olacağı düşüncesi vardı.

Nisan 1917'de başkan Wilson meclisten Almanya'ya savaş ilan etmesini istedi. Dört gün sonra meclis savaş ilan etmek için oy verdi.

Başkan Wilson, savaşa hazırlık için vatandaşlardan ve işletmelerden desteğe ihtiyaç olduğunu söyledi. Herhangi bir vefasızlığın karşılığı sert olacağından uyardı. Wilson, gelir vergilerini yükseltti ve özgürlük tahvilleri kampanyası başlattı. Herkese hükümetten tahvil almaları için ve böylece savaşı finanse etmeye yardımcı olmaları için baskı yapıldı - sadece savaşa hazırlanmak için değil, ayrıca itilaf devletlerinin Almanya'ya karşı savaşmalarına yardımcı olmak için. Başkan ayrıca bir plan çizmeye başladı - Sivil savaştan sonraki ilk plan.

Amerika Birleşik Devletleri I. Dünya Savaşı'na Nasıl Katıldı?

Amerikan Birleşik Devletleri Başkanı Woodrow Wilson Amerikan Birleşik Devletleri'nin kesin tarafsız politikasını ilan etmiştir. Bu resmi duruş, 1917'ye kadar sürmüştür. O zaman da Almanya, deniz savaşını ilan etmiştir ve bu da Amerika'nın ticari nakliyesini ciddi bir şekilde tehlikeye atmıştır. Amerika'nın ticari nakliyesi neredeyse tamamen itilaf devletleri olan Britanya ve Fransaya yönelikti. Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri 6 Nisan 1917'de sonuç olarak savaşa katılmak zorunda kalmışlardı.

Almanya deniz altı savaşını başlattı. Amansız denizlatı savaşının başlangıcından iki ay içinde 686 tarafsız gemi batırıldı ve bu sefer 226 Amerikan yurttaşı öldü. Bu durum Amerika halkında tepkiyle karşılandı. Bir süre denizaltı savaşı durduysa da Almanya denizaltı savaşına tekrar başlatında ABD Kongresi, ticaret gemilerini korumak amacıyla bu gemilerin top taşımasına karar verdi. Ayrıca Almanya'nın ABD'ye karşı Meksika'nın yanında yer alması ABD'nde tepkiyle karşılanıyordu. Bütün bunların sonucunda 6 Nisan 1917 tarihinde ABD, resmen savaşa girmiş oldu.

I. Dünya Savaşı'nın Amerika Birleşik Devletleri'ne Etkisi

Amerika, doğal kaynakları bol olan zengin bir ulus olduğu için, Amerikalılar alana asker yollamadan önce savaş gayretine çok destek oldular.

İtilaf Devletleri	1914-1918 Maliyetler (Dolar Olarak)
Amerikan Birleşik Devletleri	22.625.253.000
Toplam İtilaf Devletleri Maliyetler	125.690.477.000

Amerika fiziksel olarak Avrupa'dan ve oradaki dertlerden uzaktı. Bu nedenle büyük bir daimi orduya gerek yoktu; çünkü Amerika'nın kendi toprakları tehdit altında değildi.. Savaşa girdikten hemen sonra, Amerikalı asker ve denizciler savaşa katılmaları için Avrupa, Afrika ve Orta Doğu'ya çıktılar - ama çoğu Avrupa'ya gitti.

I. Dünya Savaşı Ülkeleri	Ağustos 1914'te Varolan Ordu ve Yedek Askerler	1914-1918 Arasında Seferber Edilmiş Kuvvetler
Amerika Birleşik Devletleri	200.000	4.355.000

İtilaf Devletleri	Nüfus (Milyon)	Asker Ölümleri	Sivil Ölümler	Toplam Ölüm	Yaralı Askerler
Amerika Birleşik Devleti	92,0	116.708	757	117.465	205.690
Toplam (İtilaf Devletleri)	790,2	5.711.706	3.667.757	9.379.463	12.809.280

I. Dünya Savaşı'nı askerler için bu kadar korkunç yapan şeylerin bir kısmı kitle imha silahlarından olan hardal gazıydı. Bu zehirli gaz, her ne zaman bir gaz bombası

yanında patladığında, gaz maskesini takmakta yeterince hızlı olmayan her kimseyi öldürdü. Ayrıca hardal gazı havadan daha ağırdır ve bu nedenle yatma çukurlarına ve askerlerin topçu mermilerinden ve bombalardan saklandıkları yerlere iniyordu. Çok sayıda asker I. Dünya Savaşı sırasında hardal gazından yaralanmış veya öldürülmüştür. Toplam olarak 1.2 milyondan fazla kişi zehir gazı saldırılarından yaralanmıştır; Onlardan yaklaşık 100.000'i ölmüştür.

Amerika Birleşik Devletleri'nin Kırmızı Çizgileri

Wilson'un Konferans'ta en çok üzerinde durduğu noktalar;

- demokrasi ilkeleri,
- ulusal 'self determinasyon' ve
- bundan sonra savaşın çıkmasını engelleyeceğini düşündüğü uluslararası bir örgütün 'Milletler Cemiyeti'nin' kurulmasıydı.”
- Wilson İlkeleri
- Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Türk kesimlerine güvenli bir egemenlik tanınmalı, sırada Türk yönetimi altında olan öteki ulusal topluluklara da her türlü kuşkudan uzak yaşam güvencesi ve kesinlikle dokunulamayacak bağımsız bir gelişme olanağı sağlanmalıdır. Boğazlar uluslar arası güvence altında tüm ulusların gemicilik özgürce geçişine ve uluslararası ticarete sürekli açık tutulmalıdır.
- Yukarıdaki anlayış doğrultusunda Mezopotamya, Suriye, Ermenistan Türkiye'den ayrılması gereken bölgeler(Olcay, 1981: XV).
-

Amerika Birleşik Devletleri'nin kırmızı çizgileriydi.

I.Dünya Savaşı Sonunda Ülkenizin Durumu

Fransa



Fransa'yı I. Dünya Savaşı'na Götüren Olaylar

1871'de Prusya, Fransa'yı savaşta yenmiştir. Fransa, Prusya'ya bazı topraklarını vermek zorunda kalmıştır - tüm bir bölge (Alsace ve Loraine) ve iki şehir (Strasbourg ve Metz). Fransa, ayrıca yeni bir hükümet kurmak zorunda kalmıştır. Başkan ve başbakanı olan bu hükümetin adı 3. Cumhuriyet idi.

O zamanlarda Fransızların çoğu, tüm ülkenin gıda ihtiyacını karşılayabilecek bir biçimde çalışan çiftçiydi.. Fransa, fazla ürettikleri yiyeceği ve üretilen ürünlerini başka ülkelerle takas ederdi. Fakat Almanya veya Britanya kadar uluslar arası ticaretleri yoktu.

1894 tarihinde Fransa ve Rusya arasında bir antlaşma imzalandı. Buna göre, Fransa, Almanya'nın ya da Almanya tarafından desteklenen İtalya'nın saldırısına uğrarsa, Rusya Fransa'ya yardım edecekti. Rusya, Almanya'nın ya da Almanya tarafından desteklenen Avusturya'nın saldırısına uğrarsa, Fransa Rusya'ya yardım edecekti.¹⁵ Böylece Üçlü İtilaf bloğunun ilk aşaması tamamlandı.

1882'de Almanya, Avusturya-Macaristan ve İtalya Üçlü ittifakı kurdular. Bu antlaşmanın anlamı da şuydu: Eğer aralarından herhangi bir ülke saldırıya uğrarsa diğerleri savaşta yardımcı olacaktı. Fransızlar, Almanya'nın kendi ülkelerine tehdit olduğunu ve daha fazla toprak ellerinden alacaklarını düşünüyorlardı. Britanya da Almanya'nın bir tehdit olduğunu düşünüyordu. 1904'te Fransa ile Britanya aralarında bir anlaşma imzaladılar. Bu anlaşmaya göre, Fransa ile Britanya, eğer Üçlü İttifak saldırırsa,

¹⁵ Oral SANDER, Siyasi Tarih İlkçağlardan 1918'e, Ankara, 1999, s. 232.

birbirilerini korumaya yardım edeceklerdi. Rusya, 1907’de Fransa ve Britanya’ya katıldı. Britanya, Fransa ve Rusya gruplarını Üçlü İtilaf olarak adlandırıldı.

Fransa, eğer savaş olursa lazım olacak gemileri, uçakları ve askerleri biriktirmeye başladı. Fransız deniz kuvvetleri, 1910 ile 1914 arası büyüklüğünü iki katına çıkarttı. 1914’te 19 tane savaş gemileri vardı ve 14 tane daha yapıyordu. Fransa, uçak üretiminde bir dünya lideri idi. 1912’de savaş uçaklarından oluşan 5 tane hava filosu vardı. 1914’te 21 tane hava filosu hazırды. Orduları da büyüyordu. Ocak 1914’te ordu mensubu, Fransa ve kolonilerinde Ocak 1914’te ordu mensubu 800.000 kişiden fazlaydı. Kara askerleri, atlı süvarileri ve büyük toplu topçu birlikleri vardı. O yaz, Fransa 2.900.000 kişi daha ordusuna ekledi. Fransa savaşa hazırlanıyordu.

I. Dünya Savaşı’nın Fransa’ya Etkileri

I. Dünya Savaşı'nda yaşanan çatışmaların çoğu Fransa’da yer almıştır. 2.5 milyondan fazla kişi çatışmaların evlerine fazla yaklaştıkları için evlerini terk etmek zorunda kaldı. O evlerin neredeyse tümü bombalar ve çatışmalar yüzünden yok edilmiş veya çok büyük hasar görmüştür. Savaş ayrıca çoğu insanların günlük hayatlarına zarar vermiştir veya günlük hayatlarını yok etmiştir.

Fransızların Kayıpları	Toplam Sayı
Yok Edilen Ormanlar	1.857 mil kare
Yok Edilen Çiftlikler	8.000 mil kare
Yok Edilen Evler	300.000
Yok Edilen Fabrikalar	6.000
Yok Edilen Okullar	1.500
Yok Edilen Kiliseler	1.200
Öldürülen Çiftlik Hayvanları	1.300.000

Savaşta sadece Fransız askerleri yaralanmamış veya öldürülmemiştir. Çatışmalar hem askerleri hem de sivilleri etkilemiştir.

Toplam Rakam	Fransa'da Yaşayan İnsanlar	Askerler	Öldürülen Siviller	Öldürülen Askerler	Yaralanan Askerler
Fransa	39.600.000	8.410.000	300.000	1.397.800	4.266.000

Savaşta Fransa'nın 18 ile 30 yaş arasındaki erkeklerinin dörtte biri ölmüştü. Bu sayı, savaş öncesinin 40 milyonluk nüfusu içinde 1.3 milyon kişi demekti Savaşan ülkeler arasında nüfusuna oranla en büyük kayıplar Fransa'nındı. Ölenlerin iki katı kadar asker de yaralanmıştı. Fransa ekonomisinin bağımlı olduğu kömür ocaklarını su basmıştı. Mal üretecek fabrikalar yerle bir olmuş ya da sökülüp Almanya'ya götürülmüştü. Altı bin mil karelik Fransız toprakları savaştan önce ülke ihtiyaçlarının %20'si kadar mahsul, %90'ı kadar demir cevheri, %65'i kadar çelik üretirken, şimdi mahvolmuştu.¹⁶

Fransa İçin Savaşanlar¹⁷

- Vietnamlılar
- Faslılar
- Cezayirliler
- Senegalliler

Fransa, Dünya'nın en büyük sömürge devletlerinden biriydi.

I. Dünya Savaşı'nı askerler için bu kadar korkunç yapan şeylerin bir kısmı kitle imha silahlarından olan hardal gazıydı. Bu zehirli gaz, her ne zaman bir gaz boması yanında patladığında, gaz maskesini takmakta yeterince hızlı olmayan herkesi öldürürdü. Ayrıca hardal gazı havadan daha ağırdır ve bu nedenle yatma çukurlarına ve askerlerin topçu mermilerinden ve bombalardan saklandıkları yerlere iniyordu. Çok sayıda asker I. Dünya Savaşı sırasında hardal gazından yaralanmış veya öldürülmüştür. Toplam olarak 1.2 milyondan fazla kişi zehir gazı saldırılarından yaralanmıştır; onlardan yaklaşık 100.000'i ölmüştür.

¹⁶ Margaret MACMILLAN, Paris 1919, 1919 Paris Barış Konferansı ve Dünyayı Değiştiren Altı Ayın Hikayesi, Ankara, 2004, s. 34.

¹⁷ Margaret MACMILLAN, Paris 1919, 1919 Paris Barış Konferansı ve Dünyayı Değiştiren Altı Ayın Hikayesi, Ankara, 2004, s. 1.

Savaşın sonunda genel durum ise şöyleydi: Fransa savaş boyunca en büyük sarsıntıyı 1917 ilkbaharında geçirmişti. Bu yılda yaşanan aşırı kayıplar sonucu Mayıs ve Haziran 1917 tarihlerinde orduda ayaklanmalar veya söz ve emirleri dinlememeler oldu. Dinlenmek için cepheden geriye alınmış alayların bir çoğu yeniden cepheye gitmek emrini alınca buna uymayacaklarını bildirdiler. Hatta iki alay Paris üzerine yürümeye kalkışır. Yeni Başkomutan General Peten, erlerin yiyeceklerini bollastırıp yemek türlerini değiştirmekle, dinlenme izinlerini çoğaltıp uzatmakla, subayların erlerle daha çok ve daha yakından ilgilemesini sağlamakla durumu düzeltebildi.¹⁸ Yurt içinde de durum gergindi. 7 Eylül 1917 ve 13 Kasım'da hükümetler düşer. 15 Kasım'da Paris Barış Konferansı'na gidecek olan Clemanceau başbakan olur.¹⁹

Fransa'nın Kırmızı Çizgileri

Fransa'nın temel amacı,

Osmanlı İmparatorluğu'ndan koparılacak olan Suriye, Filistin ve Irak konusunda İngiltere ile anlaşmazlık içindeydiler.

Fransa, Suriye ve Adana bölgesinin kendisine verilmesinde ısrar etmiştir. Ayrıca 1915 yılı içinde Rusya'yla da Suriye ve Adana bölgesinin Fransa'ya verilmesi konusunda anlaşmıştı. "26 Nisan 1916 tarihinde Fransa ile Rusya arasında Sykes-Picot mutabakatı esas alınarak bir anlaşma yapıldı. Buna göre Rusya, Suriye, Adana ve Mezopotamya'nın Fransa ile İngiltere arasındaki paylaşılmasını kabul ediyordu."

"Kayseri, Aladağ, Akdağ, Yıldızdağ, Zara, Eğin ve Harput arasında bulunan Anadolu toprakları da Fransa'nın olacaktı."

Osmanlı topraklarından ayrılarak iki Arap devleti kurulacak ve Şam civarında kurulması planan devlet, Fransa'nın korumasında olacaktı.

Ekonomi Uzmanı: Adana civarını Fransa topraklarına kattığımızda Kilikya olarak adlandırılan bölgede pamuk üretimini önemli ölçüde kontrolü sağlanacaktır. Ayrıca Ergani zengin bakır yatakları üzerinde de denetim imkanı sağlanması ekonomimize olumlu etkileri olacaktır.

¹⁸ Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 Kısım: IV Savaşın Sonu, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 643.

¹⁹ Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 Kısım: IV Savaşın Sonu, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 644.

“İlk hedef Almanya’nın bir daha kendilerine baş kaldıramayacak ve yakın gelecekte rakip olamayacak bir hale getirilmesi olmuştur.”

Rusya ile imzalanan gizli antlaşmalardaki yerler ne olacak sorusu akıllarında olabilir.

Franstızların Payı:

Mersin’den başlayan bir çizginin doğusundan itibaren bütün *Kilikya*,

Toroslar’ın kuzeyinden *Sivas*’a kadar *İç Anadolu*’nun doğu-orta bölgesi:

Güneydoğu Anadolu’da *Elazığ*, *Diyarbakır*, *Mardin*;

İskenderun-Antakya hizasından güneye deniz boyunca inen ve *Lübnan*’ı da içine alan bir şerit. Bütün bunlar doğrudan doğruya *Fransa*’ya bırakılacaktı. Ayrıca, *Suriye* ve *Kuzey Irak* da bu Devletin koruyuculuğu altına verilecekti.²⁰

²⁰ Ahmet Mumcu, *Tarih Açısından Türk Devriminin Temelleri ve Gelişimi, Yeniden Gözden Geçirilmiş Ekli* 20. bs., İstanbul: İnkılâp Kitapevi, 1996, s. 23.

I.Dünya Savaşı'nın Sonunda Ülkenizin Durumu

Britanya İmparatorluğu



Britanya İmparatorluğu'nu I. Dünya Savaşı'na Götüren Olarlar

20. yüzyılın başında Britanya'nın ekonomik başarısı gerilemekteydi. Ekonomik üretim açısından Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri en büyük olmaya başlamışlardı; çünkü onların İngiltere'den çok daha fazla doğal kaynakları vardı. Ayrıca Almanya, Britanya'yı geçmek için kendi dünya imparatorluğunu geliştirmeye çalışıyordu. Londra hala dünyanın finansal başkenti idi, ama İngiltere'nin ekonomisi - ve etkisi - daha önce olduğu kadar güçlü değildi.

Büyük Britanya, dünyanın en gelişmiş sömürgelerinden biriydi. Dünya'nın 1/6'sı Britanya sömürgesi altındaydı. İngilizler kendilerini tüm dünyanın ticaretle uğraşan barışçıl sahipleri olarak görüyorlardı. Geniş kolonilerinden dolayı Büyük Britanya'ya güneş batmayan imparatorluk deniliyordu. Güçlü bir donanması vardı. İngiltere, Almanya ile açık rekabet halindeydi. Üstelik, endüstri devriminin getirdiği yeni teknoloji ile Almanya kısa sürede arayı kapatmış ve hatta endüstrileşmede İngiltere'yi geçmişti. Dolayısıyla, İngiltere artık dünyanın tartışmasız en üstün endüstri ve ticaret gücü değildi²¹.

Kral George, Almanya'nın Kaiser Wilhelm'in ilk kuzeni idi. Dış görüşünüşe bakıldığında kuzenler iyi anlaşıyorlardı, fakat Kaiser bir imparatorluk imar etmeye ve dünya'ya hakim olmaya çalışıyordu. İngiltere, Almanya'nın savaş gemisi biriktirmesinden endişeli idi.

²¹ Oral SANDER, İlkçağlardan 1918'e Ankara, 1999, s. 228.

Britanya İmparatorluğu I. Dünya Savaşı'na Nasıl Katıldı?

İngiltere, bir ada devleti olduğu için, Avrupa kıtasının Ada'ya en yakın bölgelerinin (Belçika ile Hollanda) emin ellerde bulunması güvenliği açısından önemliydi. Belçika ve Hollanda'nın işgali İngiltere'nin I. Dünya Savaşı'na girmesinde en önemli neden olmuştur.²²

Britanya, Fransa ile bir antlaşma ile bağlıydı. Bu antlaşmada Britanya'nın ahlaki vazifesinin Fransa'yı korumak olduğu yazılıdır. Bu nedenle Britanya, Almanya'ya 4 Ağustos 1914'te savaş ilan etmiştir. Britanya'nın savaşa girmesinin farklı bir nedeni vardı: Britanyalılar, 75 yıl önce yapılan bir antlaşmaya göre tarafsız Belçika'yı savunmak zorundaydılar. Almanya'nın 4 Ağustos'ta Belçika'ya girişi ile Belçika Kralı'nın Britanya'ya yardım başvurusunda bulunması sonucu Britanya, Belçika'nın savunmasına odaklanmıştır. Fransa gibi Britanya da Avusturya-Macaristanla savaştaydı. İngiliz ve Fransız hükümetleri kendi aralarında 1916 yılında imzaladıkları Sykes-Picot Gizli antlaşması ile İngiltere, Hayfa, Akka limanları ile Irak İngilizlere bırakılacaktı.²³

Büyük Britanya İçin Savaşlar²⁴

Britanya'nın savaşa girmesiyle Britanya'nın dışarıdaki kolonileri ve egemenlikleri çeşitli şekillerde askeri ve mali yardım teklif etmiştir.

- Avustralyalılar. Avustralya, 1918 tarihi itibarıyla ABD'den daha çok asker kaybetmişti.²⁵
- Kanadalılar
- Yeni Zelandalılar
- Hintliler. Hindistan'dan 1.250.000 asker, dominyolardan da ayrıca bir milyon asker gelmişti.
- Güney Afrika
- Newfoundlandlılar²⁶

²² Bkz.Oral SANDER, İlkçağlardan 1918'e Ankara, 1999, s.222.

²³ Refik TURAN Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN ve diğerleri, Ataürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Ankara, 1999, s. 68.

²⁴ Margaret MACMILLAN, Paris 1919, 1919 Paris Barış Konferansı ve Dünyayı Değiştiren Altı Ayın Hikayesi, Ankara, 2004,s.1

²⁵ Margaret MACMILLAN, Paris 1919, 1919 Paris Barış Konferansı ve Dünyayı Değiştiren Altı Ayın Hikayesi, Ankara, 2004, s. 49.

²⁶ Newfoundland, Kanada tarafında bir adadır;

I. Dünya Savaşı'nın Britanya İmparatorluğu'na Etkileri

Britanya İmparatorluğu dünyayı sarmıştı. Bu nedenle İngiltere'nin birçok orduları kolonyal alaylardan oluşurdu (Kanada, Avustralya, Hindistan'dan vs.) Onlar İngiltere'nin daimi ordularından sayılmazdı.

1. Dünya Savaşı Ülkeleri	Ağustos 1914'te Varolan Ordu ve Yedek Askerler	1914-1918 Arasında Seferber Edilmiş Kuvvetler
Büyük Britanya	975.000	8.905.000

İtilaf Devletleri	Nüfus (Milyon)	Asker Ölümleri	Sivil Ölümleri	Toplam Ölüm	Yaralı Askerler
Büyük Brütanya	45,4	885.138	109.000	994.138	1.663.435

I. Dünya Savaşı'nı askerler için bu kadar korkunç yapan şeylerin bir kısmı kitle imha silahlarından olan hardal gazıydı. Bu zehirli gaz, her ne zaman bir gaz boması yanında patladığında, gaz maskesini takmakta yeterince hızlı olmayan her kimseyi öldürdü. Ayrıca hardal gazı havadan daha ağırdır ve bu nedenle yatma çukurlarına ve askerlerin topçu mermilerinden ve bombalardan saklandıkları yerlere iniyordu. Çok sayıda asker I. Dünya Savaşı sırasında hardal gazından yaralanmış veya öldürülmüştür. Toplam olarak 1.2 milyondan fazla kişi zehir gazı saldırılarından yaralanmıştır; Onlardan yaklaşık 100.000'i ölmüştür.

Savaş sonunda durum genel olarak şöyleydi: 1917'de askere alınmak konusu ile ilgili olarak büyük grevler oldu (Mayıs 1917'de yalnız demir işçileri arasında 230 bin grevci vardır.). Hükümet askere alınan birçok kalifiye işçinin yerine bu durumda olmayan, ancak dah az paraya çalışan kadınları alması grevlerin ayrıca bir nedenidir. Hükmet bundan vazgeçmek ve tutukladıklarını bırakması koşuluyla grevler durdu. Lyod Corc, 1917 yılının ikinci yarısından sonra duruma hakim oldu.²⁷

²⁷ Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 Kısım: IV Savaşın Sonu, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 644.

Britanya İmparatorluğu'nun Kırmızı Çizgileri

Osmanlı İmparatorluğundan koparılacak olan Suriye, Filistin ve Irak konusunda İngiltere ile anlaşmazlık içindeydiler.

Ekonomi Uzmanı: Sykes-Picot anlaşmasında İngiltere'nin ekonomik çıkarları şu noktalar üzerinde toplandı. Buradaki düşüncemiz de aynı çıkarlar noktasında olmalıdır.

Bunlar; Hindistan'ın korunması açısından Mezopotamya çıkarlarının kontrol edilmelidir. Manchester'deki tezgahlar için işlenmemiş pamuğa sahip olunmalıdır. İngiliz deniz kuvvetleri için gerekli petrol sağlanmalıdır.

Sykes-Picot anlaşması Bolşevik ihtilali sonucunda tek taraflı yürürlükten kaldırılmış olsa da bu savunduklarımız İngiliz çıkarları açısından önemlidir.

Sykes-Picot Antlaşması'nda Hayfa ve Akka limanları ile Irak bölgeleri İngiltereye bırakılacaktı.

“İlk hedef Almanya'nın bir daha kendilerine baş kaldıramayacak ve yakın gelecekte rakip olamayacak bir hale getirilmesi olmuştur.”

Paris Barış Kongresi'nde İngiltere'nin varmak istediği amaçlarının özeti şudur:

1. Boğazların serbestliği
2. Kürt, Rum, Arap, Ermeni gibi azınlıkların Türk boyunduruğundan kurtulması
3. Halkı Türk olan bölgelerde Türklere kendilerini yönetme hakkının tanınması,
4. Türklerin Avrupa'dan çıkartılması

Musul'u almak

İngilizlerin Payı:

Bugünkü *Ürdün* ile *Orta* ve *Güney Irak* bölgeleri İngiliz koruyuculuğu altında bırakılacaktı.²⁸

²⁸ Ahmet Mumcu, *Tarih Açısından Türk Devriminin Temelleri ve Gelişimi, Yeniden Gözden Geçirilmiş Ekli 20. bs.*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi, 1996, s. 23.

I.Dünya Savaşı'nın Sonunda Ülkenizin Durumu

İtalya



İtalya'yı I. Dünya Savaşı'na Götüren Olaylar

İtalya'yı savaşa götüren etkenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Avusturya'da bazı bölgelerde(Tranten eyaletiyle Trieste bölgesinde) bir İtalyan çoğunluğu bulunduğundan buraları İtalya'ya katmak; bunu yaparken de Alp dağları zincirinin tepelerine ulaşarak İtalya için daha güvenilir bir sınır sağlamak,
- Dalmaçya kıyı ve bazı adalarını ele geçirmek,
- Sömürge kapmak ve Osmanlı İmparatorluğu'nun paylaşılması sırasında pay almak,
- Avrupa ve dünyanın geleceği yeniden tespit edilirken söz sahibi olacak durumda bulunmak istekleri.²⁹

İtalya I. Dünya Savaşı'na Nasıl Katıldı?

İtalya hem Almanya hem de Avusturya-Macaristan'a bir antlaşma ile bağlı olduğu halde, ikisine karşı olan bağlılığından kaçınmasını sağlayan bir maddeye atıfta bulunarak mücadeleye girmemeyi başarmıştır. Kısaca İtalya, Almanya ve Avusturya'yı sadece savunma savaşı olursa savunması gerekiyordu; Fakat onların hareketlerinin saldırgan olduğunu söyleyerek tarafsız bir pozisyon alacağını ilan etmiştir. Bir sene sonra, Mayıs 1915'de, İtilaf Devletleri grubuna katılarak İttifak Devletlerine karşı çatışmaya girmiştir.

İtalyan yöneticileri, tarafsızlıklarını sürdürebilmek için Avusturya-Macaristan'dan Trentino ve Trieste'nin kendilerine verilmesini istediler. Avusturya-Macaristan, bu isteğe karşı çıkınca İtalya Üçlü İtilâf Bloku'na kaydı. 26 Nisan 1915'te imzalanan Londra

²⁹ Bkz.Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 GENEL SAVAŞ Kısım: II Çanakkale vuruşmaları ve onların tepki ve sonuçları, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s.248.

Andlaşması'yla İtalya'ya Avusturya-Macaristan, Arnavutluk ve Osmanlı topraklarından pay verildi. Mayıs sonlarında İtalya Avusturya-Macaristan'a savaş ilân etti.³⁰

İtalya Neden Taraf Değiştirdi?: Avusturya ile ilgili planlarını gerçekleştirmesi için Avusturya ile aynı tarafda değil, karşısında olmalıydı. Ayrıca Osmanlı Devleti'nin Çanakkale seferiyle çökertilip hemen paylaşılacağını düşünüyordu. Roma Hükümeti bu iş olup bitmeden ortaya atılmazsa bir pay kapamayacağını düşündüğünden çabucak savaşa girer. İtalya'nın savaşa katılmak isteğinin Çanakkale seferinin başarılı veya başarısız görünmesine göre değiştiğini birçok devlet adamı anlamış ve yazmıştır.³¹ Ayrıca İtalya savaş başladıktan sonra 1915 yılında taraf değiştiresinin bir başka nedeni, Avusturya-Macaristan ile olan Kuzey İtalya sorununun çözümlenememesi ve İtilaf Devletlerinin İtalya'ya toprak vaadinde bulunmasıdır.

İtalya'nın Taraf Değiştirmesi: 3 Mayıs 1915 tarihinde İtalya, Üçlü İttifak anlaşmasını bozdu. Bunun üzerine Avusturya, İtalya'ya bir teklif sunar. Buna göre, Trieste Avusturya'ya bağlı özerk bir yapıda olacak, İtalya'nın istediği adalar işi iyi niyetle incelenecek ve Tranten İtalya'ya verilecektir. Roma hükümetinin isteklerinden yalnız halkı Alman olan Güney-Tirol kısmının verilmesi reddedilmektedir. İtalya bu teklifi karşılıksız bırakır.³²

I. Dünya Savaşı'nın İtalya'ya Etkisi

1915 yılında İngiltere, Fransa, Rusya ve İtalya aralarında imzaladıkları Londra Gizli Antlaşma ile Osmanlı Devleti'nin topraklarını kendi aralarında paylaştıklarında İtalya'ya da Antalya iline yakın yerleri vermeyi vaad etmişlerdir.³³

Rusya'nın 1917 ihtilalinden sonra savaştan çekilmesi üzerine İngiltere ve Fransa, İtalya'ya daha çok önem vermeye başladılar ve 1917 yılında St. Jean de Maurienne Anlaşması'nı yaptılar. Bu anlaşmaya göre Sykes-Picot Anlaşması'nı kabul etmesi şartıyla İngiltere ve Fransa, İtalya'ya Antalya'dan başka İzmir'i veriyor ve Konya'ya kadar da bir nüfuz bölgesi tanıyorlardı. İtalyanlara oldukça geniş bir arazi vaad edilmişti.³⁴

³⁰ <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2292/unite06.pdf>, erişim tarihi: 07/03/2014.

³¹ Bkz. Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 GENEL SAVAŞ Kısım: II Çanakkale vuruşmaları ve onların tepki ve sonuçları, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, 249.

³² Bkz. Yusuf Hikmet BAYUR, Türk İnkılâbı Tarihi, Cilt: III, 1914-1918 GENEL SAVAŞ Kısım: II Çanakkale vuruşmaları ve onların tepki ve sonuçları, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 274.

³³ Refik Turan, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN ve diğerleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Ankara, 1999, s. 67-68.

³⁴ Refik Turan, Mustafa SAFRAN, Semih YALÇIN ve diğerleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Ankara, 1999, s. 69.

Bizim 1. Dünya Savaşı'ndaki amacımız kim daha fazla toprak verirse onun yanında olmaktı. Bu barış konferansında da bu ilke doğrultusunda hareket edeceğiz.

İtilaf Devletlerince Çanakkale cephesinin açıldığı bir zamanda, İstanbul ve Boğazların Rusya'ya verileceğini, İngiltere ve Fransa'nın Osmanlı topraklarını paylaşmakta olduklarını haber aldığımızda İtilaf Devletleri ile anlaşmak istedik. İtilaf devletleriyle yaptığımız görüşmeler başarı ile sonuçlandı ve 26 Nisan 1915 tarihinde Londra'da İngiltere, Fransa ve Rusya ile bir anlaşma imzaladık.

Bu antlaşmaya göre, Antalya ve çevresi ile Akdeniz kıyıları İtalya'ya verilecektir.

Londra antlaşmasına göre İtalya, bir ay içinde savaşa katılmasına karşılık, Osmanlı toprakları bölüşüldüğünde Antalya bölgesinden pay alabilecekti. bu payın sınırı daha sonra çizileceği için Paris Barış konferansını iyi değerlendirmemiz gerekiyor.

“Şayet Osmanlı İmparatorluğu parçalanmayıp sadece büyük devletlerin menfaat bölgelerinde değişiklik yapılırsa İtalya'nın çıkarları göz önünde bulundurulacaktı. Savaş sırasında Fransa, İngiltere ve Rusya Osmanlı topraklarından bazı yerleri işgal ederlerse, Antalya iline yakın olan yerler İtalya'ya ayrılacaktı. Ayrıca Oniki Ada tamamen İtalyanların hakimiyetine verilebileceği gibi Trablusgarp'ta Sultana ait olan hak ve imtiyazlar İtalya'ya geçecektir.”

Paris Barış Konferansı'nda da buraların bize bırakılması için çalışacağız.

Askeri Uzman: Bizim İtilaf grubunun yanında savaşa girmemiz sonucunda Avusturya'nın hareket alanı daraltılmıştır ve diğer cephelerdeki durumunu da zayıflatmıştır. Bunu İngiltere ve Fransa'yı çıkarlarımız konusunda ikna etmek için sürekli gündemde tutmamızda çıkarlarımız açısından fayda vardır.

St.Jean de Maurienne anlaşmasına göre, Mersin hariç Antalya, Konya, Aydın ve İzmir bölgeleri İtalya'ya verilmişti. Paris Barış Konferansı'nda da buraların İtalya'ya verilmesi fikri savunulacaktır.

Yine St.Jean de Maurienne anlaşmasına göre İtalya; Mersin, İskenderun, Hayfa ve Akka'da serbest limana sahip olabilecektir.

Ekonomi Uzmanı: Bu anlaşmalar İtalya'nın Akdeniz'de söz sahibi olması anlamına geleceğinden daha önce İtilaf devletleriyle aramızda imzalanan bu anlaşmalara bağlı kalınması konusunda ısrarca davranmalıyız.

Askeri Uzman: Bu isteklerimizin hukuki zeminin Mondros Ateşkes Antlaşması ile sağlandığı görüşünü de ortaya koymalıyız.

Rodos dahil On iki Ada'yı almıştık. Londra Antlaşmasına dayanarak Doğu Akdeniz'de diğer İtilaf Devletleriyle eşit muamele iddia ediyoruz.

Anadolu'yu doğrudan doğruya İtalya'nın bir uzantısı haline getirmek(Olcay, 1981: XIV). İtalya, İngiltere ve Fransa arasında yapılan Londra Gizli Antlaşması'nda Antalya bölgesi İtalya'ya bırakılması kararlaştırıldı. Bu payın sınırları daha sonra çizilecekti.

İtalyanların Payı:

İzmir'in biraz kuzeyinden başlayarak bütün *Ege* ve *İç Ege* bölgesi ile *Anamur-Silifke*'ye kadar *Antalya* bölgesi ve *Konya-Kayseri* çizgisine değin *İç Anadolu İtalyanlara* verilecekti. Ayrıca, *İtalyanlara* ait *Ege* bölgesinin kuzeyinde kalan yerler, onların koruyuculuğu altına konulacaktı.³⁵

³⁵ Ahmet Mumcu, *Tarih Açısından Türk Devriminin Temelleri ve Gelişimi*, Yeniden Gözden Geçirilmiş Ekli 20. bs., İstanbul: İnkılâp Kitapevi, 1996, s. 23.

I.Dünya Savaşı'nın Sonunda Ülkenizin Durumu

Osmanlı Devleti



Osmanlı Devleti'ni I. Dünya Savaşı'na Götüren Olaylar

1881 yılında Alman bir askeri heyet, 12 yıl Osmanlı ordusunu yeniden düzenlemek ve güçlendirmek için çalıştı. Bu arada, Alman askerleriyle birlikte tüccar ve bankerleri de Osmanlı Devleti'ne gelmişlerdi. Deutsche Bank'ın bir şubesi İstanbul'da açılırken, Alman tüccarları da Osmanlı ülkesine gelip gitmeye başlamışlardı. 1888'de Anadolu demiryolları üzerinde yabancılara tanınmış tüm ayrıcalıklar, Alman şirketlerine devredildi ve 1902 yılında İstanbul'dan Bağdat'a kadar demiryolu yapımı projesi Alman şirketine verildi. Daha sonra olan Balkan bunalımları nedeniyle de Osmanlı yöneticileri Almanya'ya yakınlık politikası izlemiştir.³⁶

Başka ülkeler, Osmanlı İmparatorluğu'ndan bölgeleri devralmaları için Türkiye'deki siyasi istikrarsızlıktan faydalandılar: Avusturya, Bosna-Hersek'i ilhak etti; Bulgaristan tamamen bağımsızlığını ilan etti; İtalya, Libya'ya el koydu ve Yunanistan, Sırbistan ve Bulgaristan, Balkanlardan toprak elde etti. Trakya'nın bir kısmına kadar Osmanlı İmparatorluğu, Avrupa'daki bütün mallarını kaybetti. Osmanlı Devleti, İttihat ve Terakki yönetiminde egemen iken I. Dünya Savaşı'na girdi.

Balkan Savaşları'nda (1912-13) Türkiye Ordusu kötü bir performans gösterdi ve açıkça reforma ihtiyacı vardı. 1913'te Türk hükümeti, Almanları ordusunu modernleştirmek için davet etti. İmparatorluğun yurttaki o kadar çok problemi vardı ki, hem ittifak hem de itilaf devletlerinden yardım istedi. Türkiye, Rusya'nın yayılmasından çok endişelendiği için, Almanya ile savunma anlaşmasını imzalamaya karar verdi. Almanya da

³⁶ Bkz. Oral SANDER, Siyasi Tarih İlkçağlardan 1918'e Ankara, 1999, s. 284,285

kendi açısından Türkiye'nin itilaf devletlerine katılmasını önlemek istiyordu ve Osmanlı'nın desteği ile Romanya ve Bulgaristan'ı ittifak devletlerine kazandırabilmesini umuyordu.

Savaş başladığı zaman Osmanlı Devleti'nin askeri ve ekonomik gücü oldukça zayıflamıştı. Kısa süre önce İtalya daha sonra Balkan Devletleriyle yaptığı savaşları kaybetmişti. Bu savaşlar gerek maddi gerekse insan kaybı bakımından toplumu derinden etkilemişti. Halk bitkin, yorgun, umutsuz ve yoksuldu. Kaybedilen toprakların acısını unutamıyordu. Halk savaşlardaki yenilginin ve toprak kayıplarının nedenini Osmanlı Devletinin Avrupa'da oluşan blokların dışında kalışında aradığı için yalnızlık duygusundan kurtulmanın yollarını bulmaya yöneldi. Savaş öncesinde İngiltere'yle, Fransa'yla, Rusya'yla bir ittifak antlaşması ortamı aradı ise de olumlu bir sonuç alamadı. Savaşın başlamasına kadar Almanya'da Osmanlı Devleti bir ittifaka girişmekten kaçındı. 2 Ağustos 1914 yılında gizli bir anlaşma imzalandı.³⁷

Osmanlı Devleti'ni I. Dünya Savaşı'na Götüren Olaylar

Osmanlı Devleti'nin amaçları ise, üçlü ittifak grubunu oluşturan devletlerin yardımı ile yakın dönemde kaybettiği, halkın çoğunluğunu Türk ve Müslümanların oluşturduğu toprakları yeniden kazanmak, içine düştüğü yalnızlık duygusundan kurtulmak, Kafkaslar ve İran üzerinden Orta Asya'ya ulaşarak Turan İmparatorluğunu kurmak, halifeye sarsılan otoritesini yeniden kazandırmak, azınlıkların elindeki ekonomiyi Türklerin eline geçirmektir. Osmanlı Devleti'nin bu amaçları tek başına gerçekleştirmesinin zor olduğunu gören İttihatçılar, Avrupa'da ki yeni gelişmelerden yararlanmak istediler. Her ne kadar Osmanlı Devleti savaş başladığında tarafsızlığını ilân etmiş ise de sınırlarının güvenliğini korumak için seferberlik ilân etmiş, dolayısıyla savaşa hazırlanmaya başlamıştır.³⁸

I. Dünya Savaşı'nın Osmanlı Devleti'ne Etkisi

Savaşa katılabilip sınırlarını savunması için Osmanlı İmparatorluğu'nun ordusunu büyütmesi gerekiyordu.

³⁷ <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2292/unite06.pdf>, erişim:08/03/2014

³⁸ <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2292/unite06.pdf>, erişim:08/03/2014

I. Dünya Savaşı Ülkeleri	Ağustos 1914'te Var Olan Ordu ve Yedek Askerler	1914-1918 Arasında Seferber Edilmiş Kuvvetler
Türkiye	210.000	2.850.000

İttifak Devletleri	Nüfus (Milyon)	Asker Ölümleri	Sivil Ölümler	Toplam Ölüm	Yaralı Askerler
Osmanlı Devleti	21,3	800.000	4.200.000	5.000.000	400.000
Toplam (İttifak Devletleri)	143,1	4.038.397	5.193.000	9.231.397	8.419.533

İttifak Devletleri	1914-1918 Maliyetler (Dolar Olarak)
Türkiye/Osmanlı İmparatorluğu	1.430.000.000
Toplam İttifak Devletleri Maliyetler	60.643.160.000

İtilaf Devletleri, Britanyalılar tarafından yönetiliyordu ve Hindistan'dan birçok sayıda asker onlara dahildi. Osmanlı İmparatorluğu, I. Dünya Savaşı'nda çok toprak kaybetti.

Osmanlı Devleti, borç içindeydi. Rusya, Fransa, İngiltere, İtalya ve Avusturya-Macaristan devletleri, Osmanlı'nın topraklarını işgal etmişti.

I. Dünya Savaşı'nın sonuçları Osmanlı Devleti için çok ağır oldu. Büyük toprak kayıplarına uğradığı gibi toprakları büyük oranda işgal edildi. Savaşın sonunda Osmanlı Devleti tarih sahnesinden silindi.

Osmanlı Devleti 30 Ekim 1918 tarihinde imzaladığı ateşkes antlaşması ile boğazları açmayı ve bu bölgelerdeki istihkâmların itilaf güçleri tarafından işgal edilmesini; herhangi bir noktanın işgal edilmesini; Doğu Anadolu'da altı ilin işgal edilmesini; tüm haberleşme istasyonları(telsiz, telgraf)nın İtilaf devletleri tarafından denetim altına alınmasını; Osmanlı ordusunun büyük oranda terhis edilmesini ve bütün savaş gemilerinin ordunun taşıt, araç-gereç, silah ve cephanesine el konulmasını; tüm liman ve tersanelerin İtilaf devletlerinin

yararlanmasını; demiryollarının itilaf devletleri tarafından denetlenmesini kabul ediyordu.

Osmanlı Devleti, bu şartlara bakıldığında, teslim olmuş ve şartları çok ağır bir antlaşmaya imza atmıştı.

Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na Nasıl Katıldı?

Ağustos 1914'de imzalanan Türk-Alman antlaşmasıyla Osmanlı Devleti, İttifak Devletlerinden biri oldu. Türkiye, Rusya'nın Karadeniz'deki limanlarını bombalayıp resmi olarak 28 Ekim 1914'de I. Dünya Savaşı'na katılmıştır. Üçlü İtilaf, 4 Kasım 1914'te Osmanlı İmparatorluğu'na savaş ilan etmiştir.

Savaş boyunca silah altına alınan kişi sayısı	Şehit olan	Yaralanarak ölen	Hastalıktan ölenler	İyileşmeyen yaralılar	Hasta, kaçak, kayıp vs.	Bütünü
2 850 000	50.000	35.000	240.000	400.000	1.565.000	2.290.000 ³⁹

Yukarıda da değinildiği üzere Osmanlı Devleti, Paris Barış Konferansı'na katılmadan önce şartları çok ağır bir ateşkes antlaşması imzalamıştı. Bu antlaşmasına göre Osmanlı Devleti'nin topraklarının herhangi bir parçası itilaf devletlerinin güvenliği tehlikede diye işgal edilebilirdi.

³⁹ Bu tabela Yusuf Bayur'dan alınmıştır: Yusuf Hikmet BAYUR Türk İnkılâbı Tarihi Cilt II Kısım IV Savaşın Sonu, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1991, s. 787.

Osmanlı Devleti'nin Kırmızı Çizgileri

Osmanlı Devleti'nin iki muhtırası kırmızı çizgilerini belirlemiştir. Birincisi 12 Şubat 1919'da, Paris Barış Konferansı'na gönderilmek üzere İstanbul'daki İtilâf Devletleri Yüksek Komiserlerine bir muhtıra verildi. Muhtırada önce, Wilson ilkelerinin benimsendiği belirtiliyordu, sonra bazı adalarda Rum çoğunluğu olmakla beraber Trakya ve Anadolu'da ise Türklerin ezici çoğunlukta bulunduğundan söz ediliyordu. Osmanlı coğrafyasının hiçbir yerinde Ermenilerin çoğunlukta olmadığı belirtiliyordu. Bu muhtırada, Boğazların her türlü serbest geçişe açık tutulmasının yararından da bahsedilmekteydi.

“15 Mayıs 1919'da, İzmir'in Yunanlılar tarafından işgali ve bu işgalin bütün yurttaki İtilâf Devletleri'ni bile rahatsız edecek ölçüde büyük bir infiale yol açması, 17 hatta, Paris'de barış görüşmelerini gözlemci olarak izlemekte olan Hintli Müslüman delegelerin de bu protestolara katılması, 18 İtilâf Devletleri'nin Osmanlı hükümeti'ni Paris Barış Konferansı'na davet etme hususundaki tavırlarında değişikliğe sebep oldu. Anlaşılan o ki, gerek İtilâf Devletleri'nin Osmanlı politikalarının çakışması ve gerekse Osmanlı Devleti'nin iç politik durumu, Osmanlı Devleti'nin Paris Barış Konferansı'na davet edilmesini imkân dahilinde getirmişti.”

30 Mayıs 1919 tarihinde Osmanlı İmparatorluğu Paris Barış Konferansı'na davet edildi.

Sadrazam Damat Ferit'in ısrarları karşısında Osmanlı hükümeti haziran başlarında Paris Barış Konferansı'na çağırılmıştı.

D. Ferit de kendi başkanlığında eski Sadrazam Tevfik Paşa,

Maliye Bakanı Tevfik

Danıştay Başkanı Rıza Tefvik'ten oluşan bir heyetle konferansa gitmeyi uygun bulmuştu.

Çok mutlu olduğunu ve "imparatorluğunu koruyacağı"nı belirterek *İstanbul'dan* ayrılan D. Ferit, 17 Haziran 1919'da *Paris'te Onlar Konseyi'nde bir konuşma yaptı.*

Damat Ferit Paşa 23 Haziran 1919'da bir muhtıra sundu.

Damat Ferit'in sunduğu muhtırada ülkenin kırmızı çizgileri şöyleydi:

“Osmanlı Heyeti gelecekle ilgili olarak, Türkiye sorununun, şu yönlerinin bulunduğunu belirtti.

1.Trakya sınırı:

Edirne'yi güvence içine alacak biçimde saptanmalı,

Anadolu kıyılarına yakın adalar Türkiye'de kalmalıydı.

2. Anadolu: Asya'da, Karadeniz- Dicle çizgisinde savaştan önceki Türkiye-İran sınırına kadar olan yerlerle **Diyarbakır, Musul** illeri ve Akdeniz' kadar **Halep**'in bir kısmı elde kalmalıydı.

3. Sahile yakın adalar: Anadolu'ya bağlı olan bu adalar geniş bir otonomi sağlanarak Osmanlı egemenliğine bırakılmalıdır.

4. Arap Yarımadasında, Osmanlı egemenliği altında kalmaları koşulu ile **Irak, Suriye, Filistin, Hicaz, Asir** ve **Yemen'e** savaştan önce Osmanlı İmparatorluğu'nun parçası sayılan diğer Arap ülkeleri padişahın egemenliği altında geniş ölçüde yönetim serbestliği sahip olacaktı.

5. Mısır'a ve Kıbrıs: Osmanlı hükümeti, Kıbrıs ve Mısır'ın politik durumunu açıklığa kavuşturmak üzere uygun bir zamanda İngiltere'yle görüşmeye hazırdır.

6. Ermenistan: Erivan'da kurulan Ermeni Cumhuriyeti, İtilaf Devletleri tarafından tanınırsa, Osmanlı Heyeti, yeni Cumhuriyeti ile Osmanlı toprakları arasındaki hududun referandumla tespitini görüşmeye razı olacaktır. Osmanlı Hükümeti, yeni devlet vatandaşlığına geçmek isteyen Ermenilere her türlü kolaylığı gösterecektir. Trakya, Kafkasya ve benzeri yerlerde oturan ve Türkiye'de kalmak isteyen Ermenilere diğer azınlıklara olduğu gibi kültürel, ekonomik ve din bağımsızlıkları tanınacaktır.

Damat Ferit'in muhtırasında, **Wilson Prensiplerine** dayanan bir barış istendiği ve Osmanlı halkının imparatorluğun parçalanmasını ya da başka devletlerin "**Manda**"sı altına girmeyi kabul edemeyeceği söyleniyordu.

Damat Ferit Paşa, doğuda bir Ermeni devleti kurulmaması konusunda kesin kararlı bir tavır yoktu.

"Onlar Konseyi, Osmanlı sadrazamını dinlemekle yetinmiş, dileklerini kabul edilebilir bulmamıştı. Ama bunu bir yazı ile bildirmeyi yeğlemişti. Fransa Başbakanı Clamenceau'nun imzaladığı 25 Haziran tarihli mektup ise bir suçlamaydı: 'Ne Avrupa'da, ne Asya'da ne de Afrika'da Türkiye yönetiminde bulunan hiçbir yer yoktur ki maddi değerlerini yitirmemiş, kültür düzeyi düşmemiş olsun. Yine hiçbir yer yoktur ki Türk yönetiminden kurtulduktan sonra, maddi değerlerde ve kültür düzeyinde yükselmemiş olsun!'"

"Barış konferansı Babıâli'nin bu muhtırasını ciddiyetten uzak bulmuştur. Damat Ferid ve heyetine bu muhtıra için teşekkür edilmiş ve muhtırada yalnız Türkiye'yi değil diğer milletlerarası meseleleri de ilgilendiren konulara değinilmiş olması sebebiyle ve bunların karara bağlanmasının zaman alacağından bahisle Paris'te kalmalarına lüzüm olmadığı ve memleketlerine dönmelerinin uyugun olacağı bildirilmiştir."

Ermeni Talepleri

Delegasyon:

1. Ermeniler, Paris'te, birisi Batılı Devletlerin resmen tanıdıkları Bogos Nubar Paşa Başkanlığında,
2. Diğer 1918 Mayısında kurulduğu ilan edilen Ermeni Cumhuriyeti adına Avetis Aharonian önderliğinde bir heyet tarafından temsil edilmektedir.

Talepleri:

- Akdeniz'e uzanacak şekilde İskenderun dahil Adana, Maraş
- Van, Bitlis, Diyarbakır, Harput, Erzurum, Sivas ve Trabzon'un bir kısmı
- Erivan, Tiflis'in güneyi Kars'ı içine alacak şekilde
- Özetle: Akdeniz, Karadeniz ve Hazardeniz'i arasında uzanan bir Ermeni Devleti

İngiltere Açısından Ermeni Talepleri: İngiltere destekliyor. Çünkü Rusların Doğu Anadolu üzerinden Akdeniz'e inmelerinin önünde bir engel olmuş olacaktır. Manda sistemi içine almak istemiyor. ABD'nin egemenliğine vermek istiyor.

Amerika Birleşik Devletleri Açısından Ermeni Talepleri: Ermenilerin yurt kurmasını destekliyor. Fakat mandası altına almaya yanaşmıyor.

Diğer Devletler: Diğer devletler de Ermenilerin taleplerini olumlu karşılıyor. Fakat hiçbir devlet sorumluluğu kendi üstüne almak istemiyor çünkü yeni kurulacak devlet siyasi, askeri, ekonomik vs. yardıma ihtiyaç duyacaktı. Savaştan çıkmış devletler böyle bir yardıma yanaşmayı düşünmüyorlardı.

NİYET MEKTUBU⁴⁰

Sayın Barış Konferansı Delegeleri,

⁴⁰ Sevgili öğrenciler, bu kısımda sizden beklenen konferans öncesinde görüşmelerden beklentilerinizi belirten bir mektup yazmanızdır.

ÜLKE ADI:.....

ASKERİ UZMANI GÖRÜŞME TUTANAĞI⁴¹

Anlaşmayı tesis etmek için askeri güç üzerinde ne tür sınırlamalar ve kuralların konulacağını belirleme görüşmeleri yapacaksınız.

Bu bölüme ülkenizin öneri, talep ve görüşlerini yazınız.	Bu bölüme diğer ülkelerin adlarını da yazarak onların öneri, talep ve görüşlerini yazınız.
--	--

⁴¹ Sizden diğer uzmanlarla yaptığınız görüşmeleri ve kararlarınızı yazmanız istenmektedir.

Sayfanın bir tarafına sizin öneri, talep ya da görüşlerinizi diğer tarafın da diğer ülkelerinkini yazınız. Böylece ülkenizin temsilcisi ile görüşme yaptığınızda diğer ülkelerin ve sizin taleplerinizi toplu olarak görme fırsatınız olacaktır.

ÜLKE ADI:.....

COĞRAFYA UZMANI GÖRÜŞME TUTANAĞI⁴²

Anlaşmanın koşulları olarak bölgesel sınırların belirlenmesini görüşeceksiniz.

Bu bölüme ülkenizin öneri, talep ve görüşlerini yazınız.	Bu bölüme diğer ülkelerin adlarını da yazarak onların öneri, talep ve görüşlerini yazınız.
--	--

⁴² Sizden diğer uzmanlarla yaptığınız görüşmeleri ve kararlarınızı yazmanız istenmektedir.

Sayfanın bir tarafına sizin öneri, talep ya da görüşlerinizi diğer tarafın da diğer ülkelerinkini yazınız. Böylece ülkenizin temsilcisi ile görüşme yaptığınızda diğer ülkelerin ve sizin taleplerinizi toplu olarak görme fırsatınız olacaktır.

ÜLKE ADI:.....

EKONOMİ UZMANI GÖRÜŞME TUTANAĞI⁴³

Savaşın ülkenize ne kadara mal olduğunu hesaplamak ve gerekirse ne kadar tazminat isteyeceğiniz ya da ödeyeceğinizi ve ülkeniz için diğer ekonomik durumları görüşeceksiniz.

Bu bölüme ülkenizin öneri, talep ve görüşlerini yazınız.	Bu bölüme diğer ülkelerin adlarını da yazarak onların öneri, talep ve görüşlerini yazınız.
---	---

⁴³ Sizden diğer uzmanlarla yaptığınız görüşmeleri ve kararlarınızı yazmanız istenmektedir.

Sayfanın bir tarafına sizin öneri, talep ya da görüşlerinizi diğer tarafın da diğer ülkelerinkini yazınız. Böylece ülkenizin temsilcisi ile görüşme yaptığınızda diğer ülkelerin ve sizin taleplerinizi toplu olarak görme fırsatınız olacaktır.

ÜLKE ADI:.....

ETİK UZMANI GÖRÜŞME TUTANAĞI⁴⁴

Savaş ve barışın etik koşullarını görüşeceksiniz.

Bu bölüme ülkenizin öneri, talep ve görüşlerini yazınız.	Bu bölüme diğer ülkelerin adlarını da yazarak onların öneri, talep ve görüşlerini yazınız.
--	--

⁴⁴ Sizden diğer uzmanlarla yaptığınız görüşmeleri ve kararlarınızı yazmanız istenmektedir.

Sayfanın bir tarafına sizin öneri, talep ya da görüşlerinizi diğer tarafın da diğer ülkelerinkini yazınız. Böylece ülkenizin temsilcisi ile görüşme yaptığınızda diğer ülkelerin ve sizin taleplerinizi toplu olarak görme fırsatınız olacaktır.

BARIŞ KOŞULLARI ÖNERİSİ

Sayın Delege,

Önerilerinizi diğer dünya liderlerine sunacak ve sizin barış koşullarınızın tamamı ya da bir kısmı için onları ikna etmeye çalışacaksınız. Dört büyükler(ABD, İngiltere, Fransa, İtalya) sunumlarını yaptıktan sonra grup hangi koşulların kabul edileceğini oylarlar. Eğer orda bir sorun varsa o koşulu geçiniz ve diğerine ve diğerine geçerek devam ediniz ve daha sonra çoğunluk oyu sağlanıncaya dek çözülmemiş koşulu yeniden ele alınız. Grup oylamasını bitirdikten sonra “Barış Antlaşması” bildirisini doldurunuz.

Osmanlı Devleti ile ilgili aşağıdaki başlıklar konusundaki önerilerinizi yazınız.

SINIRLAR:

KAPİTÜLASYONLAR:

BOĞAZLAR:

ERMENİ YURDU:

İZMİR:

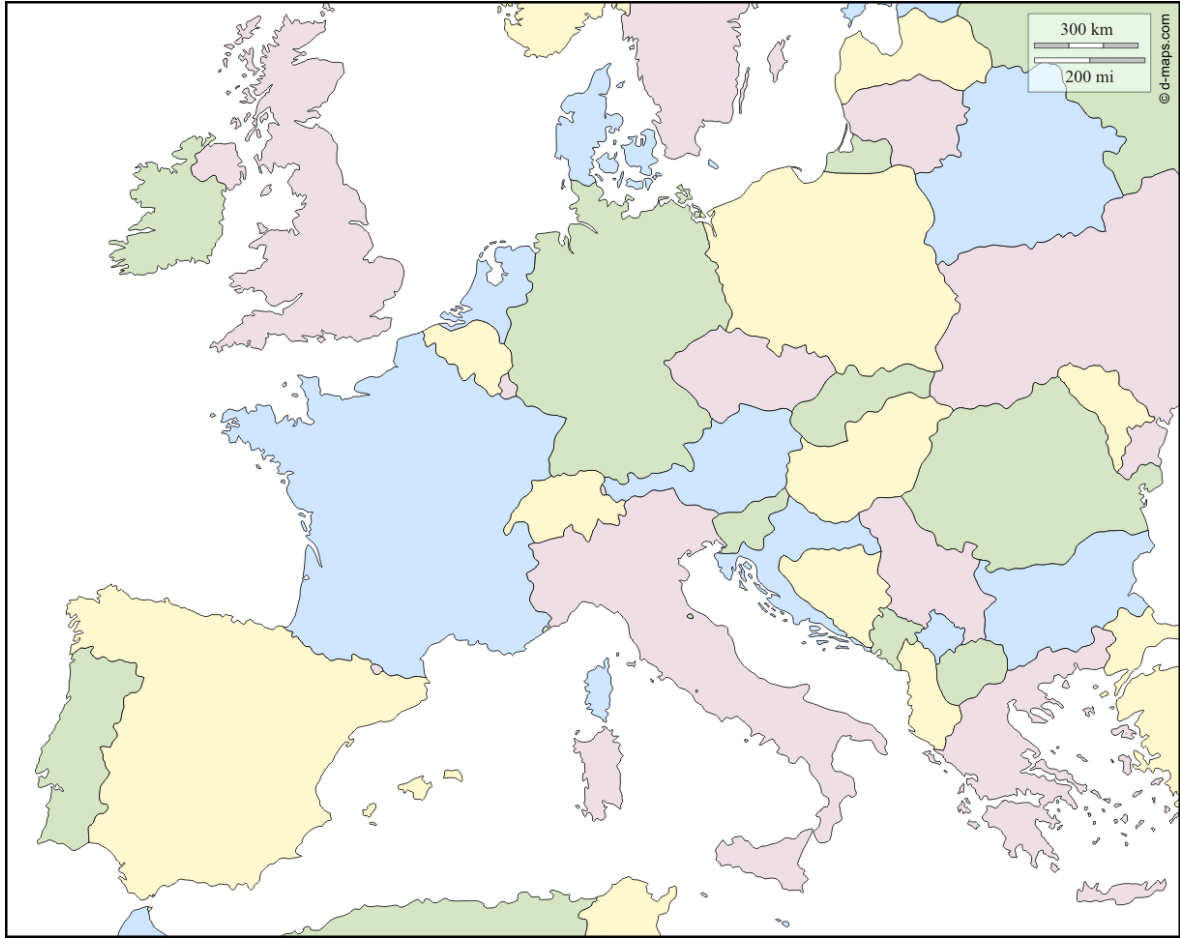
ADALAR:

ASKERİ KONULAR:

BORÇLAR:

SAVAŞ SUÇLARI

HARİTALAR







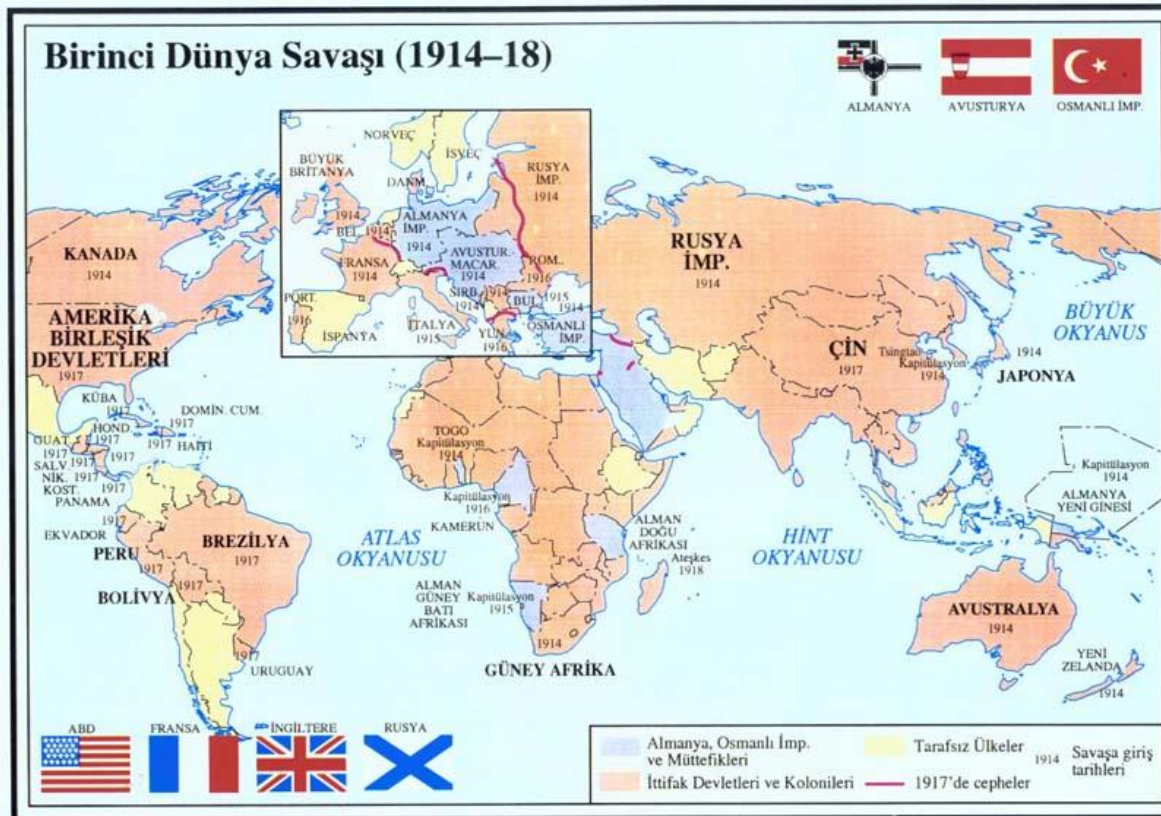




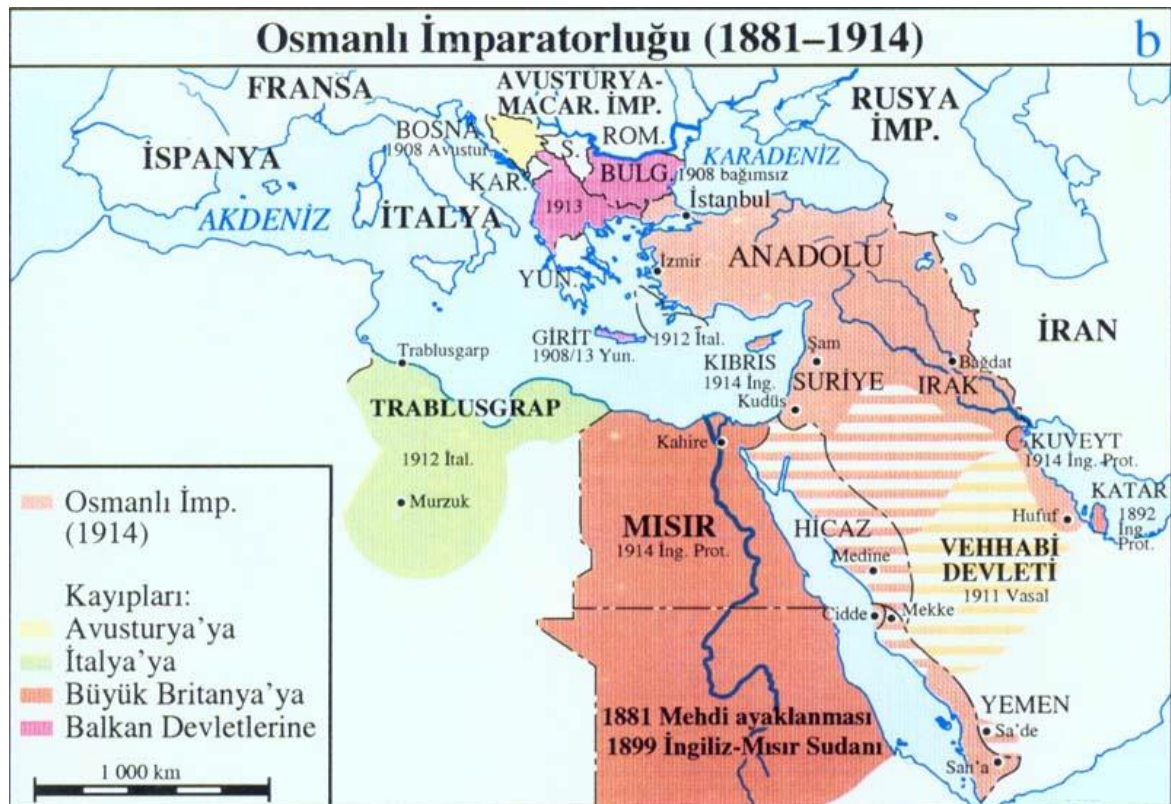
http://www.6dtr.com/TARİH/haritalar/66-1_dunya_savasi_sirasinda_avrupa_.jpg



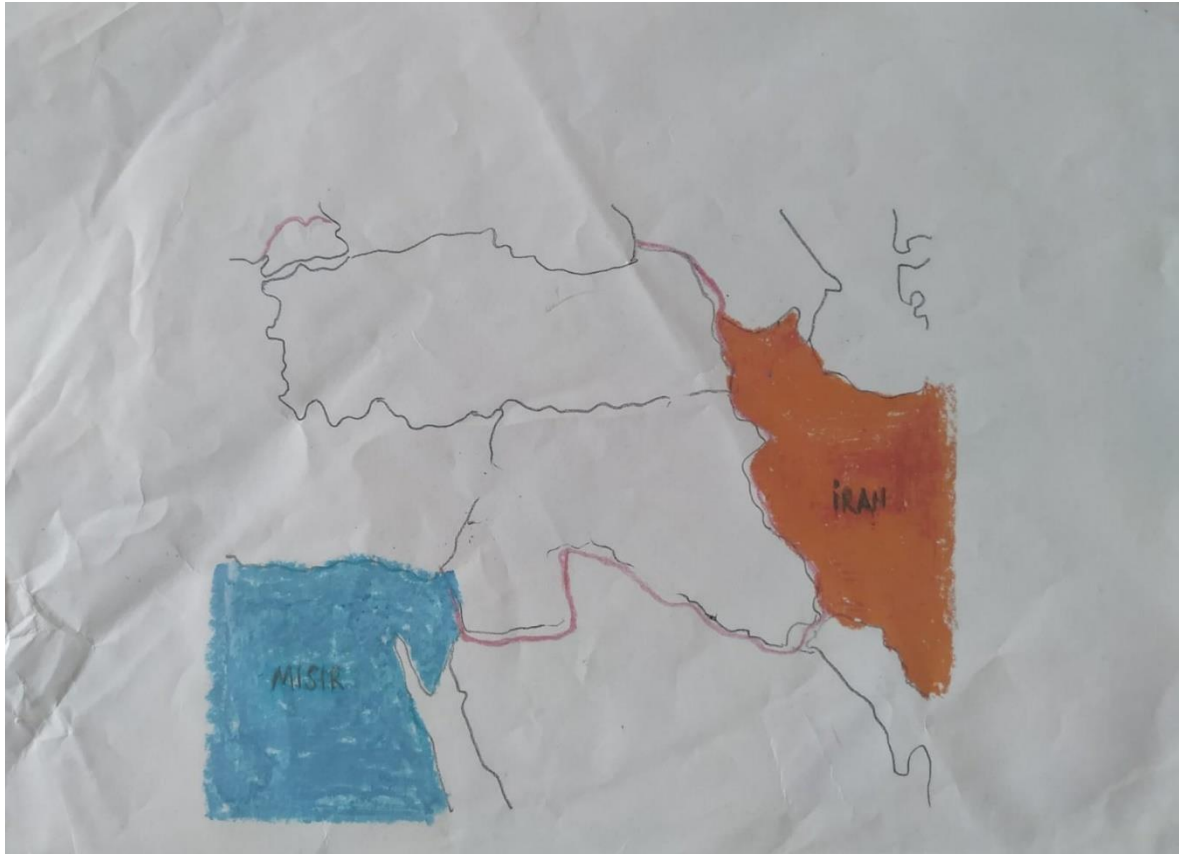
http://www.6dtr.com/TARİH/haritalar/63-1914_avrupa.jpg



http://www.6dtr.com/TARİH/haritalar/65-birinci_dunya_savasi.jpg

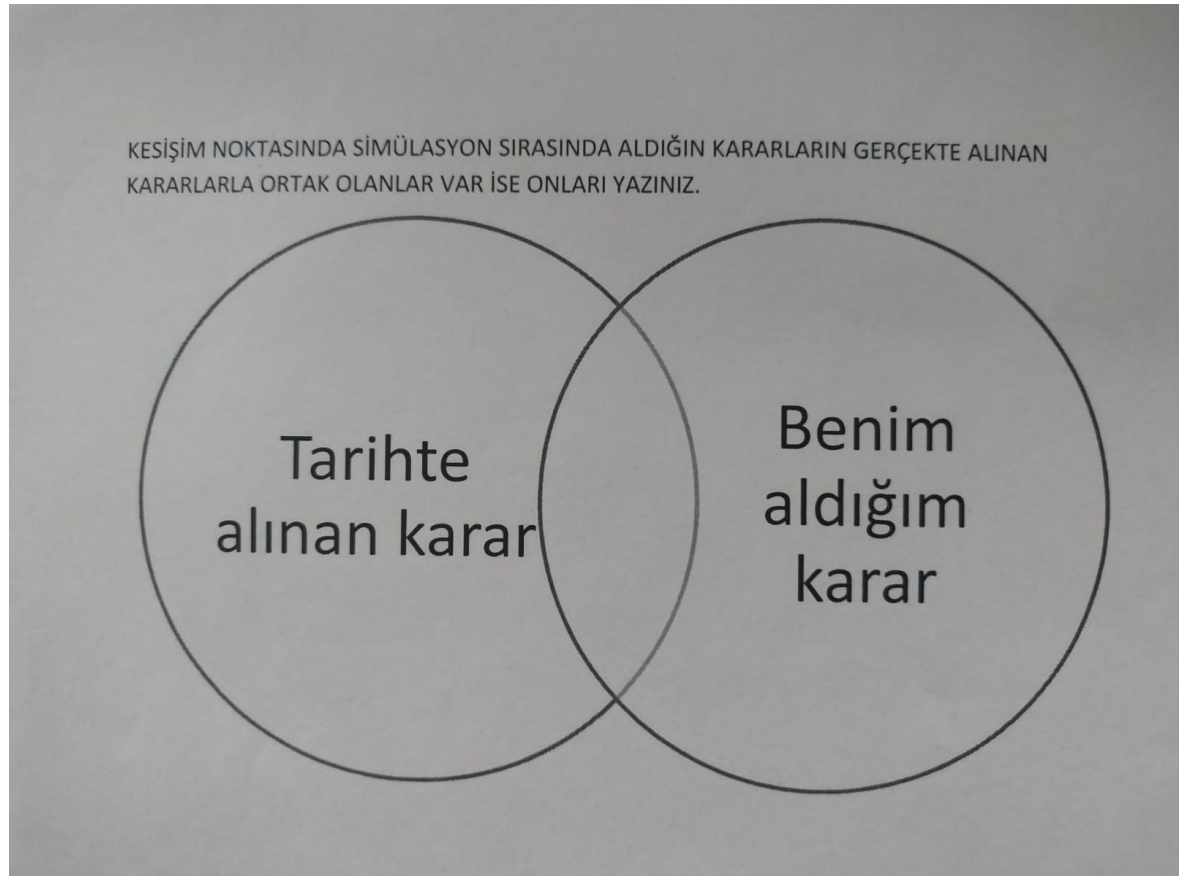


<http://www.wardom.org/kronolojik-tarih-atlasi-133768/>



ÜLKE EYLEM RAPORU (Bu rapor her ülke delege grubu tarafından doldurulacaktır.)
Takip Edilecek Dış Politikaya İlişkin Kararlar
Görüşmeler (Hangi ülkelerle ve hangi konular üzerinde yapıldı)

Yapılan Antlaşmalar ve Uzlaşılan Konular



SÖZLÜK

Clemenceau: Dönemin Fransa Başbakanı.

Damat Ferit: Dönemin Osmanlı İmparatorluğu'nun Sadrazamı

Lloyd George: Dönemin İngiltere Başbakanı.

Milliyetçilik: Maddi ve manevi açılardan millet ve ülkesinin çıkarlarını her şeyin üstünde tutma anlayışı, ulusçuluk, ulusalcılık.

Onlar Konseyi: Konferansta hakim durumda olan ABD, İngiltere, Fransa, İtal ya ve Japonya başkan/ başbakan ve dışişleri bakanlarındanmeydana gelen konseye denir.

Pan-Germenizm: Almanları tek bir çatı altında toplama düşüncesidir.

Pan-Slavizm: Rus milletinden olanları bir çatı altında toplama düşüncesidir.

Paris Barış Konferası: I. Dünya Savaşı sonunda barışın şartlarını görüşmek için Fransa'nın Başkenti Paris'te toplanan konferans.

Self-determinasyon: Her milletin kendi geleceğinin kendisinin belirlemesi için kullanılan bir kavramdır.

Simülasyon:Belli bir durum, olay veya süreç sırasında var olan -ya da var olmuş- koşulları taklit etmeye ya da yeniden yaratmaya yönelik bir modeldir.

Sömürgecilik: Genellikle bir devletin başka ulusları, devletleri, toplulukları, siyasal ve ekonomik egemenliği altına alarak yayılması veya yayılmayı istemesi, müstemlekecilik, kolonyalizm.

Üçlü İttifak Devletleri: Almanya, Avusturya-Macaristan İmaparatorluğu, İtalya(İttifak grubundan İtilaf grubuna geçti.).

Üçlü İtilaf Devletleri : İngiltere, Fransa, Rusya,İtalya(İttifak grubundan İtilaf grubuna geçti.).

Wilson İlkeleri: ABD BAşkanı Woodrow Wilson'ın 8 Ocak 1918 tarihindeABD Kongresi'nde yaptığı konuşmada barışın genel ilkeleri olarak söz ettiği ilkelere verilen isimdir.

Woodrow Wilson: Dönemin ABD Başkanı.

EK-10. Simülasyon Eylem Planı

1. Ders Saati	0-15. Dakika	I. Dünya Savaşı belgeseli (DVD) izlendi.
	15-20. Dakika	Simülasyon hakkında bilgi verildi. Öğrencilere sunum dosyası dağıtıldı.
	20-25. Dakika	“Ülkeler Grubu” oluşturuldu.
	25-30. Dakika	BPDF, EDEÖ uygulandı
	30-40. Dakika	Ülkeler “Niyet Mektubu” yazıldı.
2. Ders Saati	0-10. Dakika	Kırmızı çizgiler konusunda her ülkenin büyük elçileri kendi ülkelerinin uzmanlarını bilgilendirdi. Kırmızı çizgiler de göz önünde bulundurularak “Eylem Raporu” yazıldı.
	10-35. Dakika	Ülkeler sunum yaptı. Ülkeler sunum yaparken diğer ülkeler “Simülasyon Öncesi Gözlem Formu”nu doldurdu.
	35-40. Dakika	Ülkelerin çoğunluğu kabul ederse Yunanistan Devleti ve Ermeni Temsilci dinlendi. Eğer izin verilmezse ABD Başkanı W. Wilson toparlayıcı bir konuşma yaptı.
		Her uzman kendi raporunu kendi ülkesinin heyetine sundu. Uzmanlar diğer uzman gruplar ile anlaşma için koşullarını birbirlerine

3. Ders Saati		bildirdiler/müzakere ettiler ve sonunda bu alandaki araştırmalarına ve bilgilerine dayanarak anlaşma için özel koşullar yazıldı. Diğer uzmanlarla görüşüldü ve uzman grup koşullarına oy verdi. Uzman grup koşullarını her ülkenin uzmanları ve büyükelçileriyle münazara ettiler. Ülkelerin büyükelçileri kendi ülkelerinin uzman gruplarıyla durumu münazara ettikten sonra diğer ülkenin elçileriyle anlaşmanın koşullarını yazma konusunda hazır hale geldiler. Bu noktada ülkeler anlaşma imzalayıp imzalamamaya karar verdiler. Ülkeler kendi heyetleri içinde bunu tartışıp, oy verdiler. Ülkelerin son görevi, büyükelçilerin kararlarını bekleyen dünya basınına ülkelerin herbirinin yazdıkları açıklamayı (basın bildirgesi) teslim etmesi oldu. Bu basın bildirgesi, ülkelerin görüşmeler, anlaşmalar, anlaşmanın ülkeler tarafından neden imzalandığına ya da imzalanmadığına dair reaksiyonu açıklamak durumundadır. “Simülasyon Sırasında Gözlem Formu” dolduruldu. Büyükelçiler müzakere sırasında yaşadıklarını "anı" olarak yazdı.
		Simülasyonun değerlendirilmesi sınıfça yapıldı. Venn şeması dolduruldu.

4. Ders Saati		“Simülasyon Sonrası Gözlem Formu” dolduruldu. Son testler uygulandı (BPDF, EDEÖ ve ÖF) uygulandı. Gerçekte ne olduğunun bilgisi verildi.
-----------------------------	--	---

EK-11. Anket İzin Formu



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/5217187
Konu : Anket İzni

21.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 13/04/2015 tarih ve 1834 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Feyzullah YİĞİTOĞLU "Tarih Öğretiminde Simülasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi" konulu Doktora tezi ile ilgili uygulamasını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki tüm liselerde uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2014/2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

22. May 2015 2015.....

Mahmut TUR
Memur

OLUR
21.05.2015
Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ANKARA

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları
Sırakapılar Mah. Saltak Cad. No:76 Merkez / DENİZLİ
Tel No : (0 258) 265 55 54 Faks No: (0 258) 265 01 69
e-posta: strateji20@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://denizli.meb.gov.tr

Bilgi için : S.GELMİŞ
V.H.K.İ.
Tel: (0 258) 265 55 54 / 708

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5e22-e0c8-3f86-820e-a48a kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..