

T.C  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE  
KANIT TEMELLİ ÖĞRENME MODELİ: BİR EYLEM  
ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RAMAZAN ALABAŞ

İSTANBUL 2007



T.C  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE  
KANIT TEMELLİ ÖĞRENME MODELİ: BİR EYLEM  
ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RAMAZAN ALABAŞ

TEZ DANIŐMANI: DOÇ. DR. DURSUN DİLEK

İSTANBUL 2007

T.C  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Ramazan ALABAŞ tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KANIT TEMELLİ ÖĞRENME MODELİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI başlıklı bu çalışma, [03.09.2007] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Doç. Dr. Dursun DİLEK

\_\_\_\_\_

Üye : Prof. Dr. Ramazan ÖZEY

\_\_\_\_\_

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ

\_\_\_\_\_

Yedek Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL

\_\_\_\_\_

## ÖNSÖZ

İlköğretim okullarımızda sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih dersleri ile öğrencilerimize kazandırmak istenilen temel becerilerin başında tarihsel düşünme/anlama gelir. Ülkemizde uzun yıllar tarih öğretiminin öğretmen merkezli, kitaptaki bilgilerin ezberlenmesi anlayışı ile devam etmesinden dolayı tarih dersleri sıkıcı birer ezber dersi olarak görülmektedir. Oluşturmacı yaklaşıma uygun “Yeni Tarih” anlayışına göre tarih derslerinde kanıta dayalı öğretimin yapılması öğrenci merkezli, araştırma, sorgulama temelli olması yanında öğrencilerin üst düzey tarihsel düşünme becerilerini de geliştirecektir. Bu noktada “tarihçiler gibi düşünmeyi nasıl öğretiriz?” sorusu önemli olmaktadır. Bu sorudan hareketle bu çalışmada, kanıt temelli tarih derslerinde öğrencilerin birinci elden kaynaklarla çalışması ve bu şekilde bir öğretimin öğrencilerin tarihsel düşüncelerini nasıl şekillendirdiği, öğrencilerin düşünme işlemlerini ve profesyonel tarihçilerin kullandıkları aşamaların öğrenciler tarafından nasıl oluşturulduğu araştırılmıştır.

Bu araştırma, tarihsel düşünme üzerine yapılan çalışmalara hem alan yazında hem de sınıf içi uygulamalarda öğrencilerde tarihsel düşünme/anlama ve tarihsel düşünmeyi nasıl öğrendikleri üzerine yeni bir bakış açısı eklemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı belirli bir öğretim tekniğinin etkililiğinin deneysel olarak sınanması değil, öğrencilerin tarihsel düşünmeyi nasıl öğrendiklerinin incelenmesidir.

Öncelikle bu çalışma boyunca, her türlü kaynak, bilgi ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Dursun Dilek’e sonsuz teşekkür ederim. Uygulama boyunca her konuda yardımını gördüğüm hocam Yrd. Doç. Dr. B. Ünal İbret’e, araştırma süresince her zaman yanımda olan Akif Pamuk’a, uygulama süresince video-kamera kayıtlarını yapan M. Kenan Özbilen’e, aksiyon araştırmaya katılan öğrencilere, uygulamanın yapıldığı okulun sosyal bilgiler öğretmenine teşekkür ederim. Hiç bir zaman maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, beni cesaretlendiren annem, babam ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez süresince fikir alışverişinde bulunduğumuz arkadaşlarım Hilmi Erdoğan, Abdullah Uğur, H.İbrahim Akyüz ve Semra Doğruer’e ayrıca teşekkür ederim.

Ramazan ALABAŞ

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KANIT TEMELLİ ÖĞRENME MODELİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Bu araştırmanın amacı, “Kanıt Temelli Öğrenme Modeli”nin İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanmasıdır. Araştırma ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde 12 yaş grubundaki 29 öğrenci ile yürütülmüştür. “Kanıt Temelli Öğrenme Modeli” olarak tanımlanan ve bu öğrenme modelinin doğasına uygun şekilde farklı öğretim teknikleri ile (küçük grup tartışmaları, sınıf tartışmaları, tematik vb.) farklı türden kaynaklar (birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel kaynaklar) kullanılarak öğrencilerde yüksek düzeyde düşünceler oluşturması amaçlanmıştır.

Araştırma, İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde “İpek Yolunda Türkler” ünitesi boyunca aksiyon araştırmanın “Uygulayıcının Aynı Zamanda Araştırmacı Olduğu” yaklaşımı ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak öğrenci görüşme formları, aksiyon araştırmasının katılımcısı olan ders öğretmeni ile görüşme formu, araştırmacı notları, öğrenci ürünleri ile öğrencilerin sınıftaki söylemleri ve grup içi tartışmalarını belirleyebilmek amacıyla video-kamera kayıtları kullanılmıştır. Bunların yanında öğrencilerin tarih düşüncesini belirlemek için metin yorumlama soruları; öğrencilerin tarih algıları belirlenmek amacıyla açık uçlu anket soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi yaklaşımları ile çözümlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler derslerinde, kanıtlara dayalı tarih öğretiminde, öğretmen rehberliği ile kanıtların sorgulanması şeklinde işlenen tarih dersleri 12 yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bilişsel alanda tarihçiler gibi derin tarihsel analizlere ulaşabildiği, duyuşsal alanda hoşlanma tutumu geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Öğretimi, Tarih Öğretimi, Tarihsel Düşünme, Kaynak, Kanıt Temelli Öğrenme, Aksiyon Araştırma

## ABSTRACT

### **EVIDENCE BASED LEARNING MODEL IN THE 6<sup>ST</sup> GRADE PRIMARY SCHOOL, SOCIAL STUDIES LESSON: AN ACTION RESEARCH**

The aim of this study is to put “Evidence-based Learning Method” into Primary Education 6<sup>th</sup> Social Studies teaching practice. Study was done with 20 students who are in 12 age-group in teaching Primary Education 6<sup>th</sup> social studies teaching history subjects. By using different kinds of materials (first and second hand written and visual materials) and different teaching techniques (group discussion, class discussion, thematic etc.) defined as “Evidence-Based Learning Method” and appropriate with this learning method’s nature, it is aimed to create different and deep thoughts for learners.

Study was done, in Primary Education 6<sup>th</sup> class social studies teaching, in the course of “Turks on Ipek Road” unit with the approach of “Pragmatist is also researcher”. As data collection means, it was used video-camera records so as to determine student’s interview paper, interview with lesson teacher who is one of the action research participants, researcher’s notes, student’s products, classroom participation and group discussion. In addition, it was asked reading texts in order to determine students’ history thought, it was also asked open-ended questionnaire questions as a data collection in order to determine students’ history sense. Data were analyzed with descriptive analysis, content analysis and pronunciation analysis approaches.

According to findings in this study, in social studies teaching, in evidencet-based history teaching, it has been concluded that history teaching, with guidance counselor as questioning the supports, has made students analyse history deeply like historians in 12 age group students’ learning level, and has made them enhance likin attitudes in sensitive area.

**Key Words:** Social Studies Teaching, History Teaching, Historical think, Source, Evidence-Based Learning, Action Research

# İÇİNDEKİLER

|   |           |
|---|-----------|
| ÖNSÖZ.....  | i         |
| ÖZET .....  | ii        |
| ABSTRACT.....   | iii       |
| İÇİNDEKİLER .....   | iv        |
| EKLER LİSTESİ.....  | vi        |
| TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....                                   | vii       |
| KISALTMALAR .....   | viii      |
| KISALTMALAR .....   | viii      |
| <b>I. GİRİŞ.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1. PROBLEM DURUMU .....   | 3         |
| 1.1.1. PROBLEM.....   | 3         |
| 1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....  | 5         |
| 1.2.1. Alt Problemler .....   | 6         |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....  | 6         |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....  | 7         |
| 1.5. SAYILTI VE SINIRLILIKLAR .....                                 | 8         |
| 1.5.1. Sayıtlar.....  | 8         |
| 1.5.2. Sınırlılıklar.....   | 8         |
| 1.5.3. TANIMLAR .....   | 9         |
| <b>II. LİTERATÜR BİLGİLERİ.....</b>                                 | <b>10</b> |
| 2.1. TARİHİN NELİĞİ VE DOĞASI .....                                 | 10        |
| 2.1.1. Tarih Nedir?.....  | 10        |
| 2.1.2. Tarihin Neliği Üzerine Tartışmalar.....                      | 12        |
| 2.1.3. Tarih Öğretiminin Amaçları .....                             | 18        |
| 2.2. TARİH VE OLUŞTURMACILIK.....                                   | 24        |
| 2.2.1. Öğrenme, Öğrenmenin Doğası ve Tarih Derslerinde Öğrenme..... | 30        |
| 2.2.2. Tarihsel Kanıt .....   | 33        |
| 2.2.3. Tarihsel Kanıtların Sınıfta Kullanımı .....                  | 40        |
| 2.3. TARİHSEL DÜŞÜNME VE ANLAMA .....                               | 47        |
| 2.3.1. Egan'a Göre Tarihsel Düşünme.....                            | 52        |
| <b>III. YÖNTEM .....</b>  | <b>57</b> |
| 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....   | 57        |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....   | 59        |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....                                     | 59        |
| 3.3.1. Öğrenci Anketi.....  | 59        |
| 3.3.2. Öğrenci Görüşme Formları.....                                | 60        |
| 3.3.3. Video-Kamera Kayıtları .....                                 | 60        |
| 3.3.4. Öğrenci Ürünleri.....  | 61        |
| 3.3.5. Öğretmen Görüşme Formu .....                                 | 61        |
| 3.3.6. Metin Yorumlama Soruları .....                               | 61        |
| 3.3.7. Araştırmacı Değerlendirme Notları .....                      | 62        |
| 3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI .....                        | 62        |
| 3.4.1. Verilerin İşlenmesi ve Yazıya Aktarılması.....               | 62        |
| 3.4.2. Verilerin Kodlanması.....                                    | 63        |
| 3.4.3. Betimsel Analiz .....  | 63        |
| 3.4.4. İçerik Analizi .....   | 63        |
| 3.4.5. Söylem Analizi .....   | 64        |
| 3.5. ARAŞTIRMA SÜRECİNCE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR .....               | 65        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>IV. BULGULAR VE YORUM.....</b>   | <b>66</b>  |
| 4.1. AKSİYON ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEVCUT TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ NE DURUMDADIR? ..... | 67         |
| 4.1.1. Egan'ın Tarihsel Düşünme Düzeyinde İlköğretim Öğrencileri .....  | 67         |
| 4.1.2. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihe Yükladıkları Anlamlar.....  | 80         |
| 4.2. KANIT TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMLARININ SÖYLEM ANALİZİ .....  | 86         |
| 4.2.1. Kanıtları Okuma .....  | 86         |
| 4.2.2. Kanıt Temelli Tematik Öğretim .....  | 95         |
| 4.2.3. Öğrenci Ürünlerinin Doküman Analizi .....  | 105        |
| 4.3. SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE “KANIT TEMELLİ ÖĞRENME TEKNİĞİNİN ÖĞRENMEYE ETKİSİ.....                              | 109        |
| <b>V. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>   | <b>116</b> |
| 4.1. SONUÇLAR.....  | 116        |
| 4.2. ÖNERİLER .....   | 118        |
| 4.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler .....   | 118        |
| 4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler .....  | 119        |
| 4.2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler .....   | 119        |
| 4.2.4. Eğitim Araştırmacıları İçin Öneriler.....  | 120        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>   | <b>121</b> |
| <b>EK-1:EGAN TARAFINDAN DÜZEYLERE GÖRE ÖNERİLEN BİR PROGRAM.....</b>  | <b>129</b> |
| <b>EK-2: AKSİYON ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLERE AİT KİŞİSEL VERİLER ..</b>   | <b>132</b> |
| <b>EK-3: ÖĞRENCİ ANKETİ.....</b>  | <b>133</b> |
| <b>EK-4: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU .....</b>  | <b>134</b> |
| <b>EK-5: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU .....</b>   | <b>135</b> |
| <b>EK-6: METİN YORUMLAMA SORULARI .....</b>   | <b>137</b> |
| <b>EK-7: ARAŞTIRMACI DEĞERLENDİRME NOTLARINDAN BİR ÖRNEK.....</b>   | <b>142</b> |
| <b>EK-8: KAYNAK ANALİZİ ÇALIŞMA KAĞIDI.....</b>   | <b>143</b> |
| <b>EK-9: AKSİYON ARAŞTIRMA SÜRESİNCE KULLANILAN KAYNAKLARDAN ÖRNEKLER.....</b>  | <b>144</b> |
| <b>EK-10: KANIT TEMELLİ TEMATİK ÖĞRETİM DERSİNİN TRANSKRİPTİ.....</b>   | <b>160</b> |
| <b>EK 11: ÖĞRENCİ ÜRÜNLERİNDEN ÖRNEKLER .....</b>   | <b>171</b> |
| <b>EK-12: ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINDAN GÖRÜNTÜLER.....</b>   | <b>174</b> |

## EKLER LİSTESİ

|  |     |
|--|-----|
| EK-1:Egan Tarafından Düzeylere Göre Önerilen Bir Program .....           | 129 |
| EK-2: Aksiyon Araştırmaya katılan Öğrencilere Ait Kişisel Veriler .....  | 132 |
| EK-3: Öğrenci Anketi .....   | 133 |
| EK-4: Öğrenci Görüşme Formu .....  | 134 |
| EK-5: Öğretmen Görüşme Formu .....                                       | 135 |
| EK-6: Metin Yorumlama Soruları.....                                      | 137 |
| EK-7: Araştırmacı Değerlendirme Notlarından Bir Örnek .....              | 142 |
| EK-8: Kaynak Analizi Çalışma Kağıdı .....                                | 143 |
| EK-9: Aksiyon Araştırma Süresince Kullanılan Kaynaklardan Örnekler ..... | 144 |
| EK-10: Kanıt Temelli Tematik Öğretim Dersinin Transkripti .....          | 160 |
| EK 11: Öğrenci Ürünlerinden Örnekler .....                               | 171 |
| EK-12: Öğrenci Çalışmalarından Görüntüler.....                           | 174 |

## TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

### ŞEKİLLER:

|   |    |
|---|----|
| Şekil 2.1: Tarihsel Nesnelerin Analizinde Kullanılan Araştırma Program..... | 46 |
| Şekil 3.1: Araştırmaya Katılan öğrencilerin Cinsiyete GÖre Dağılımları..... | 59 |

### TABLolar:

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 2.1.1: Bazı Tarih Öğretimi YaklaŐımlarını Gruplandırılması .....  | 23  |
| Tablo 2.2.2: Piaget ve Vygotsk'nin Görüşlerinin Karşılaştırılması .....                                       | 28  |
| Tablo 4.1: Araştırmada Kullanılan Yaklaşımlar .....   | 66  |
| Tablo 4.2. Aksiyon Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine GÖre Sınıflandırılması..... | 67  |
| Tablo 4.1.1: Öğrencilerin Tarihe Yükladıkları Anlamlar.....   | 80  |
| Tablo 4.1.2: Öğrencilerde Tarih Kavramının Çağrışıımı .....   | 82  |
| Tablo 4.1.3: Öğrencilerde Tarihçi Kavramının Çağrışıımı .....   | 83  |
| Tablo 4.1.4: Öğrencilere GÖre Tarihçilik.....   | 85  |
| Tablo 5.1.1: Uygulamaların Zevkli Geçip Geçmediği Hakkında Öğrenci Görüşleri .....                            | 109 |
| Tablo 5.1.2: Kanıtlarla Çalışma Hakkında Öğrenci Görüşleri .....  | 111 |
| Tablo 5.1.3: Öğrenci Görüşlerine GÖre Kanıtlarla Çalışmada Zorluklar .....                                    | 113 |

## KISALTMALAR

KTÖM: Kanıt Temelli Öğrenme Modeli

KTÖ: Kanıt Temelli Öğrenme

tsz: Tarihsiz

akt: Aktaran

bkz: Bakınız

## I. GİRİŞ

Toplumlarda genellikle okul olarak adlandırılan eğitim kurumlarının temel amacı bireyleri eğiterek onları topluma yararlı hale getirmektir. İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersinin olması gerektiğini savunan birçok eğitimci tarafından kabul edilen yaygın görüşe göre sosyal bilgiler dersine yüklenen temel amaç, öğrencilerin demokratik topluma sosyal katılım sürecinde etkili birer vatandaş olabilmeleri yani etkin vatandaş yetiştirmektir. Bunun yanında sosyal konuların çalışılma alanı olması ve konusu içerisine giren farklı disiplinlere ait araştırma süreçleri hakkında çalışmalar yapmak da sosyal bilgiler dersine yüklenen amaçlardır. Sosyal bilgiler dersine ilişkin yapılan araştırmalar, bu dersin öğrenciler tarafından bir ezber dersi olarak görüldüğünü, bu ders içerisinde yer alan disiplinlere ait bilgilerin öğrencilerde kazandırılması hedeflenen temel becerileri kazandıramadığı noktasında birleşmektedir. Dilek (2002, s.103-4) bu derslere ilgi duyulmamasındaki başlıca nedeninin “bilginin ön planda tutulması ve öğretimde klasik tekniklere başvurulması” olduğunu belirtmekte tarihsel konuların problem haline getirilmedikçe ve öğrencilere düşünmeleri için fırsat verilmedikçe bu derslere olan ilgisizliğinin artacağını dile getirmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran kişi rolünü üstlenmesi yalnızca müfredat ile ilgili değil; aynı zamanda eğitim sistemimizdeki ulusal seçme ve yerleştirme sınavlarda bilgi düzeyinde sorulara ağırlık verilmesinin de bir sonucu olduğu eğitimciler tarafından belirtilmektedirler.

İnsanlar çevre ile etkileşimleri sonucunda bilgi, beceri ve tutum kazanırlar. Öğrenmenin temelini oluşturan bu yaşantılar öğrencide davranış değişikliği oluşturur. Ancak bu değişikliğin nasıl olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği bilişsel ve davranışçı kuramlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Bilişsel kuramcılara göre, öğrenme zihinsel bir süreçtir ve zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu anlam verme öğrencinin kendi deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği ortama ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Özmen, 2004, s. 2). Öğrenmenin temelini oluşturan bilginin anlaşılması ise Bruner (Dilek, 2000, s.79-80) tarafından üç önemli süreçle tanımlanmıştır: Fiziksel deneyime ve duylara dayalı olarak

canlandırma ya da yaparak yaşayarak öğrenme, deneyimlerin özünü resmetme ve kavramları sembollerde veya dilde organize etme. Yaygın olarak kabul edilen yukarıdaki öğrenme anlayışına paralel olarak Bruner'in bu görüşü sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih derslerinin öğrenilmesinde Dilek'e (2002) göre "Asıl olan bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde sorgulama, hüküm verme gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla belirsizlik ve olasılık faktörlerinin hesaba katılmasıdır."

Tarih konuları ilköğretim programlarında ayrı bir ders olarak yer almamakta, sosyal bilgiler dersi içerisinde diğer disiplinlerle bağlantılı bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Sosyal bilgilerin "öğrencilerin demokratik topluma katılımı için kendi fikirlerini geliştirmeleri" şeklindeki temel amacına ulaşılmadığının bir çok bilim adamı tarafından ifade edildiğine dikkat çeken Dilek (2002, s.55), tarihin demokratik tutum geliştirme gibi özel bir amacı olmadığına, bu davranışı geliştirmede okulun kurum olarak demokratik yapılanmasının ve okulun kendi geleneği, sözlü kuralları vb. ile mümkün olacağını söyler. O halde tarih derslerinde küçük yaştaki öğrencilerin tek tip düşünmelerini önlemek ve tarih disiplinin doğasına uygun olarak farklı kaynaklar üzerinde çalışarak, onlar üzerinde sorular sorularak ve tartışmalar şeklinde etkinliklerde bulunmak öğrencilerde farklı fikirler öne sürebilme, fikirleri tartışarak uzlaşma ortamı oluşturmada önemlidir. Yukarıdaki anlayışa uygun olarak sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularının öğretiminde, öğrenci katılımının sağlanması ile öğrenciler tarafından, tarihsel kanıtlar üzerinde yapılan sorgulamalar ve aynı zamanda birbirleri tartışmaları sonucunda kendi fikirlerini de sorgulama yoluyla tarihe karşı bakış açısı geliştirebilirler.

Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerde yüksek düzeyde beceri ve bilgi kazandırmanın en önemli yolu farklı türden kaynak/kanıtların sınıfta kullanımıyla mümkün olabilir. İçsel bir süreç olan öğrenmede zaman sabit kalmak suretiyle öğrenenlerin hem görüp hem işitilenlerin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, hem söyleyip hem de yaptıklarının %90'ını kolaylıkla hatırladıkları görüşünden hareketle (Büyükkaragöz, ve Çivi, s.55), öğrenmenin oluşmasında etkili olan uygun ders materyali kullanma, öğrenmenin hatırdan kalması açısından önemli bir yer

tutmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler içerisinde yer alan tarih konularında öğrencilerin kendilerinden ve hayatlarından bir şeyler bulamadıkları bu derste soyut kavramlarla karşı karşıya kaldıkları yapılan araştırmaların sonuçlarında ortaya konmuştur. Aynı şekilde öğrenci merkezli olarak yürütülen çalışmalarda ise öğrenci başarılarının arttığı gözlemlenmiştir.

İlköğretim okullarımızda tarih dersleri, sosyal bilgiler dersi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Son günlerde sıkça dile getirilen oluşturmacı tarih öğretimi ile vurgulanan temel nokta öğrencilerin küçük birer tarihçi olarak çalışmalarınıdır. Bu noktada önemli olan temel konu neyi, nasıl öğretilim? sorusundan çok “tarihçiler gibi düşünmeyi nasıl öğretiriz?” sorusudur. Bu sorunun cevabında ise tarihsel düşünme, tarihsel anlama, empati gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır.

Türkiye'de yukarıda ifade edilen temel sorunun cevaplanması için yapılan çalışmalar azdır. Kanımızca bu amaçla yapılacak bir çalışma öncelikle tarih disiplinin doğasının anlaşılması, tarihçilerin çalışma yöntemlerinin kavranması, tarihçilerin kullandıkları kaynaklar, bunların sınıflandırılması ve nihayet tarihsel düşünmenin gelişiminin anlaşılmasını gerekli kılar. Bu amaçla araştırmanın birinci bölümünde öncelikle tarih disiplinin neliği üzerine yapılan tartışmalara yer verilmiş, buradan hareketle niçin tarih öğretiliyor? sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Oluşturmacı tarih öğretiminin özününün sınıfta kanıt kullanma, kanıtların sorgulanması etkinliklerinden oluştuğundan hareketle öğrenme, öğrenmenin doğası ve tarih derslerinde öğrenmenin nasıl olduğu ele alınmış; tarihsel kanıtlar, kavramın tanımından başlanılarak, tarih derslerinde kullanılacak kanıtlar ve sınıflandırılmaları çeşitleri açılardan ele alınarak, sınıfta farklı türden kanıtların kullanımı ile ilgili görüşlere yer verilmiştir.

## **1.1. PROBLEM DURUMU**

### **1.1.1. Problem**

Küreselleşmenin etkilerinin belirgin bir şekilde her yerde hissedildiği günümüzde sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan farklı disiplinlere ait baş döndürücü

gelişmeler de bu dersin içeriğine giren konulara ait bilgilerin aynı kalmadığını, belki de her gün yeni bir bilginin eklendiğini göstermektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da araştırmalar, bilgiler sürekli gelişmekte, gelişen bilimsel bilginin yanında öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal çevre ve teknolojiye ulaşma imkanları her gün değişmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak bilgilerin öğrencilere yüklenmesi şeklinde işlenen sosyal bilgiler dersi, öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği dersin temel amaçlarını kazandırmada yetersiz kalmaktadır. 2004 yılında ilköğretim programlarında yapılan radikal değişikliklere rağmen, sosyal bilgiler dersinin bir ezber dersi olarak görülmeye devam edilmesi, özellikle de tarih konularına ait bilgilerin öğrenciye aktarım yöntemiyle yüklenmeye çalışılması şeklindeki anlayışın devam etmesi tarih öğretiminde disipline özgü amaçların gerçekleştirilmesinde etkili olamayacağı açıktır.

2004 yılından itibaren öğretim programlarında başlayan değişme ile birlikte geleneksel ve modern öğretim metotları söylemleri artmaya başlamış, bunun sonucunda geleneksel eğitim modellerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin yerine tamamen öğrenciyi aktif kılan “Yaparak Yaşayarak Öğrenme Modeli” olarak ifade edilen ve ilerlemecilik akımının temel savunusu olan aktif öğrenme ilkelerine dayalı öğrenci merkezli ve aynı zamanda etkinlik temelli anlayış kabul görmeye başlanmıştır. Böylece “yapılandırmacılık, sürece dayalı öğretim, öğrenci merkezli eğitim” sıkça dile getirilen kavramlar olmaya başlamıştır. Bu kavramların tanımlanmasında vurgulanan öğrencilerin zeka, kişisel özellikleri ve öğrenmelerinin farklı olması gibi ortak unsurlar tarih derslerine uyarlanmasında Dilek’in (2002, s.80) ifadesiyle “Özellikle tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların veya verilen materyallerin onları bir yöne doğru itmesi veya herkesin ‘öğretmenin istediği tarihsel gerçekliğe ulaşması’ gibi bir şey söz konusu değildir.” Bu noktadan hareketle sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih dersi konularının öğretilmesinin temel amacı, olgu ve olayların öğrenciye aktarılarak ezberlenmesi, sorulduğunda birebir cevaplaması değil; öğrencinin bizzat olayın içinde yaşanması sağlanarak onlarda tarihsel düşüncenin gelişimine yardımcı olması olmalıdır. Öğretmen ise sınıf içinde öğrencilerin bireysel öğrenmelerinde rehberlik yapan ve aynı zamanda yorumlayan kişi rolünde olmalıdır.

İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde, paradigma değişikliği sürecinde amaçların neler olması, içerikte nelerin yer alması gerektiği ve hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması gerektiği de tartışılan konular arasında yer almaktadır.

Yukarıdaki satırlarda da belirtildiği gibi tek bir sebep ve tek bir sonuç ilişkisi içinde sunulan bilgilerin, günümüzün çok boyutlu ve karmaşık düzeni içerisinde öğrencilerimize tarih disiplininin kazandırmayı amaçladığı becerileri kazandıramadığı düşünülmektedir. Kahramanların hayat hikâyelerine dayalı anlatıya dayanan tarih öğretimi ise öğrencilerde tarih sevgisi bilinci şuurunu aşlamak yerine tam tersine tarihten nefret ettirmekte ve tarihi “büyük adamların tarihi” olarak nitelendirmelerine sebep olmaktadır (Breisach, 1994, s 363).

Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularının öğretiminde ders kitaplarına bağlı kalınması sonucunda öğrenciler tarih konularıyla ilgili kendi tasarımlarını oluşturamamaktadır. Bu yüzden tarih dersleri öğrenciler için sıkıcı bir hal almaktadır.

Siyasi tarih yanında toplumsal tarih ile ilgili bilgilerin öğrenciler tarafından kazanılması, ders kitaplarında yazarların ezberlenilmesi değil kaynaklara başvurarak bilgilerin küçük tarihçiler tarafından yeniden inşa edilmesi mümkün olabilecektir. Bilgilerin oluşturulması sırasında çeşitli türden kaynakların (yazılı, sözlü, görsel) kullanılması ile de tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenek olan tarih düşüncesi geliştirilmiş olacaktır.

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

Tüm bunlardan hareketle, araştırmanın problem cümlesini “İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmeye dayalı çalışmalarının tarihsel düşünce gelişimine etkisi ve katkıları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

### **1.2.1. Alt Problemler**

Problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problemleri ise şöyle sıralanabilir:

1. İlköğretim öğrencilerinin mevcut tarihsel düşünme becerileri ne durumdadır?
2. Bu araştırma tarih dersindeki düşünce becerilerini gerçekleştirmekte etkili midir?
3. Kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmek mümkün müdür?
4. KTÖ ile tarihin disiplin içi amaçları gerçekleşmekte midir?
5. Kanıt temelli öğrenme çalışmaları öğrencilerde tarihsel duyarlık oluşturmuş mudur?
6. Kanıt temelli öğrenme ile öğrenciler tarih hakkında farklı bakışlar kazanmakta mıdır?
7. Sosyal bilgiler derslerinde KTÖ çalışmaları öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemiştir?
8. Kanıt temelli öğrenme çalışmaları öğrencilerin duyuşsal gelişiminde etkili midir?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini ve tarih hakkındaki görüşlerini tespit etmek; sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde öğrencileri birtakım tarihsel kanıtlarla buluşturarak, öğrencilere tarihçi rolü verilerek tarihsel zaman, mekân ve temel tarihsel kavramların öğrenilmesinde sadece ders kitaplarında yazan bilgilere bağlı kalmadan, kaynaklara başvurarak kendi tarihsel düşüncelerini/tasarımlarını oluşturmaları ve kanıtı kullanma yoluyla tarihsel düşünme becerisini nasıl geliştirdiğini ortaya koymaktır.

#### 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Tarih öğretiminin en temel amaçlarından biri, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmektir. Tarihsel becerilerin geliştirilmesinde birincil kaynakların kullanımı önemli yer tutmaktadır. Birincil kaynakların kullanımı tarihsel bir bilgiye ulaşmak için araştırma ve sorgulama becerisi ile eleştirel düşünme becerisi başta olmak üzere bazı becerilerin kazanılmasını gerektirir. Bu becerilerin geliştirilmesi için de öğrencilere tarihçi rolü verilerek tarih oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır.

Öğrencilerin tarihe karşı olan olumsuz tutumlarının sebeplerinden birisi de çok sayıda olay ve olguyu ezberlemek zorunda kalmalarıdır. Tarihi olayların yaşanmış olduğu mekânların (mümkünse) öğrenciler tarafından araştırılması, kanıtların sınıf ortamına getirilmesi, kanıtlar üzerinde tartışmaları, tarihçilerin çalışma yöntemlerinin sezdirilmesi onlarda tarihsel düşünceyi geliştirmesi açısından önemlidir. Bu tür bir etkinlik öğrencileri ders kitaplarının bağımlılığından kurtarıp, tarihi, sınıfta kanıtların ve kaynakların kullanıldığı bir ders haline getirilebilir. Tarihsel kanıtın eksik olduğu durumlarda ise imgelem işe koşulabilir. Böylece kanıt temelli öğrenme modeli bir tarih çalışması yaklaşımı ile öğrencilerin aktif olarak bilgiyi oluşturmaları - pasif alıcılar değil- sağlanabilir.

Özellikle kronolojiyi ve zamanı algılama; tarihsel yorum ve analiz bakımından geçmiş zamanlardan kalmış olan nesnelerin değerlendirilip üzerinde yorumlar yapılması öğrencilere temel tarihi kavramları öğrenmelerinde olumlu etkiler yapacaktır.

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde kanıt temelli öğrenme çalışmalarının ilköğretimde uygulanması ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmaların sınıf içi pratikleri göstermeleri açısından yetersiz kalışı, öğrenme sürecinde olup bitenleri göstermemesi gözlenmiştir. Kanıt temelli öğrenme çalışmalarının tarihsel düşünme becerilerini ne ölçüde geliştireceği konusu araştırılacağından ortaya koyacağı bulgular önemlidir. Bu araştırma, tarihsel düşünme üzerine yapılan çalışmalara hem alan yazında hem de sınıf içi uygulamalarda öğrencilerde tarihsel düşünme/anlama ve tarihsel düşünmeyi nasıl

öğrendikleri üzerine ekleyeceği yeni bir bakış açısı ve öğrencilerin tarihsel düşünmeyi nasıl öğrendiklerini göstermesi açısından önemlidir.

Bunların yanında hiçbir zaman benzer yaş grubundan oluşan iki sınıfın aynı özelliklerde olmayacağı gerçeğinden hareketle farklı durum çalışmaları ve aksiyon araştırmalar, değişiklikleri ortaya çıkarma ve sınıf içi pratikleri göstermeleri açısından önemli olacağı şüphesizdir.

## **1.5. SAYILTI ve SINIRLILIKLAR**

### **1.5.1.Sayıtlar**

- 1) Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda samimi olduğu,
- 2) Uygulama sırasında yapılan gözlemlerde öğrenciler, gözlemciden etkilenmeyerek doğal davranışlarını gösterdikleri,
- 3) Veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun olarak seçildiği,
- 4) Veri toplama araçları geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu,
- 5) Aksiyon araştırma sürecinde video çekimleri öğrencilerin doğal davranmalarına engel olmadığı varsayılmıştır.

### **1.5.2. Sınırlılıklar**

- 1) 2006–2007 Eğitim – Öğretim yılı Kastamonu ili Merkez ilçesindeki bir devlet okulundaki araştırmaya katılan bir grup ilköğretim 6. sınıf öğrencisi ile,
- 2) Veri toplama aracı olarak seçilen görüşme (öğretmen - öğrenci) formlarıyla,
- 3) Veri toplama aracı olarak seçilen kanıt temelli öğrenmelerin yapıldığı çalışma yapıkları ile,
- 4) Araştırmacının nitel araştırmayı yorumlama gücüyle sınırlıdır.

### 1.5.3. TANIMLAR

**Kanıt (Kaynak):** “[İ]nsanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan her türlü bulguyu içerir: Yazılı ve sözlü dil, coğrafi yüzey şekillerinin durumu ve insan yapımı maddi kalıntılar, güzel sanatlar ile fotoğraf ve film.” (Tosh, 2005, s.31)

**Birinci Elden Kaynak (Kanıt):** Çalışılan olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. Bunlar bize çalışılan dönemin kanıtını sunan, bilginin doğrudan geldiği kaynaklardır (Vella, 1999).

**İkinci Elden Kaynak(Kanıt):** Birincil kaynaklara dayanarak hazırlanmış telif eserlerdir (Ata, 2002, s.80 ). Bunlar bize tarihçilerin yorumunu sunan, tarih bilgisini dolaylı yollardan veren tarih kitapları, ders kitapları ya da filmlerdir (Vella, 1999).

**Doküman:** “[G]eçmiş olaylara tanık olmuş ya da katılmış kimselerce oluşturulan raporlar, günlükler, konuşmalar, fotoğraflar, mektuplar, çizimler, hatıralar, haritalardır.” (Ata, 2002, s.80 )

**Tarih Düşüncesi (Tarihsel Düşünme):** “Tarih düşüncesi tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Tarih düşüncesi geçmişin tarih olmadığını tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir (Dilek, 2002, s.68).

**Kanıt Temelli Öğrenme:** Öğrencilerin birinci ve ikinci elden farklı türlerde kanıtları kullanarak sınıf içinde kanıtlara dayalı grup veya bireysel çalışmalar ve sorgulamalar yoluyla, küçük birer tarihçiler gibi farklı kaynaklarla karşı karşıya kalarak bir takım becerileri kazanmaları esasına dayanan zihinsel etkinlikler bütünüdür.

**Aksiyon Araştırma:** Eğitimde aksiyon araştırma, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde yer alan bir uygulayıcının, doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 295).

## II. LİTERATÜR BİLGİLERİ

### 2.1. TARİHİN NELİĞİ VE DOĞASI

Tarih eğitimi alanında yapılacak bir çalışma birbiriyle ilişkili olan “çağcıl bilim paradigması, tarih yazımı/felsefesi ve tarih öğretimi” şeklinde üç aşamayı anlamayı zorunlu kılar (Yapıcı, 2006, s.4). Bu noktadan hareketle tarihin neliği, tarih yazımındaki paradigma değişimleri ve bunların tarih öğretimine yansımaları bu bölümde incelenecektir. Tarihinin incelediği tarihsel konuların güvenilir olup olmadığı, uğraşı alanın gerçekliğe ne kadar ulaştığı dün olduğu gibi bugün de tartışılan konular arasındadır.

#### 2.1.1. Tarih Nedir?

Tarihin amaçlarına yüklenen felsefi anlamlar tarih öğretiminin amaçlarını da şekillendirir. Bu açıdan düşünüldüğünde tarih, bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunan bir ders programı veya geçmişten toplanan verilerle görevi geleceğin toplumunu hazırlama olan; bilimsel açıdan genelleme ve teoriler üreten bir ders programı olarak karşımıza çıkar (Dilek, 2002, s.33). Tarih nedir ve tarih araştırmalarında izlenilmesi gereken yöntemler nelerdir? sorularının cevapları aynı zamanda tarih öğretiminin nasıl olması gerektiğine de cevap verir.

Tarih nedir? Sorusuna Carr (2005, s.35) “Tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı iletişim süreci, bugün ile geçmiş bitmez bir diyalog” olarak tanımlamaktadır. “Geçmiş olup bitmiştir ve tarih, tarihçilerin uğraşlarında ondan çıkarttıkları şeydir. Tarih tarihçilerin (ya da tarihçi gibi davrananların) oluşturdukları şeydir.” (Jenkins, 1997, s.19). Watts (Dilek, 2002, s.5) tarihin kütüphane raflarında bulduğumuz bir kitap olmadığını, sadece tarihsel malzeme-insan etkileşimi ile ortaya çıkan bir süreç olduğunu belirtir.

Knight (1993) tarih disiplinin tanımlanmasında 5 şeyin öne sürülebileceğini belirtir:

1. Tarih zamana önem vermeyebilir; fakat zaman tarihçilerin dikkatinden uzak bir şey de değildir.
2. Tarihçilerin kaynaklara ilişkin problemleri vardır, fakat önemli olan onları elde etme yöntemleridir, fakat yöntemler tarihi sınırlamaz.
3. Tarihin konusu geçmişte meydana gelmiş herhangi bir insan davranışıdır, bundan dolayı konusu tamamlanmış olaylardan (integrating subjects) alınabilir.
4. Tarih insanlar için özlüdür ( quintessentialy about people).
5. Tarihin ilgilendiği şey insan düşünceleri, hareketleri ve onların coğrafya ile beraber mekânlara, sahalara olan etkileridir.” (s.84-5)

Şu halde tarih, yalnızca olguların ard arda dizilmesinden ibaret olmaz. Tersine olguların seçilmesini ve yorumlanmasını, yeniden kurulma sürecini içerir. Onları tarihi olgular yapan da bu durumdur. Oakeshott (Carr, 2005, s.26) “Tarih tarihçilerin yaşantısıdır. Tarihçiden başkası onu yapamaz onu yapmanın tek yolu yazmaktır.” der. Tarihin olguları bize hiçbir zaman arı olarak gelmezler. Çünkü arı bir biçimde var olamazlar. Her zaman kayıt yapanın zihninden kırılarak yansılar (Carr, 2005, s.26). Görüldüğü gibi Carr’a göre; tarih yok tarihi yazanlar vardır. Bu yüzden de olgular ve belgelerin tarihçi tarafından işlenmesi gerektiğini belirtir.

Barton ve Levstik’ e (2004) göre tarih 7 maddede incelenebilir: Tarih, birçok etkinlik ve amaç içerir, tarih muhtemel geleceği betimlemeyi kolaylaştırır, tarih önemli sorular ve temalar hakkındadır, tarih yorumlanabilir, tarih rivayetlerle açıklanır, tarih sadece siyaset değildir ve tarih ihtilaflıdır. Tarihteki etkinlik ve amaç birliktelikleri farklı sonuçlar için kullanılabilir 4 tür bakış açısı oluşturur: Özdeşim kurma, ahlaki tepki, analitik duruş ve tarihin açıklanmış olması. Bunlardan ilk ikisi duygusal yaklaşımlar içerebilir. Özdeşim kurmada kendimizle geçmişte yaşamış insanlar arasındaki bağlantılara bakarız, ahlaki tepkide ise geçmişte yaşamış insanlara ve yaşanmış olaylara belirgin bir şekilde yargılayıcı tavırla yaklaşırız. Analitik duruşta ise öğrenciler tarihsel analizle uğraşırlar ve tarihsel şablonlara bakarlar ya da tarihteki olayların nedenlerini ya da sonuçlarını incelerler (Barton ve Levstik, 2004, s.2).

### 2.1.2. Tarihin Neliği Üzerine Tartışmalar

Tarih bir bilim midir? sorusuna Collingwood (1996, s.39), bilimi “bilim sayelerinde sorular sorduğumuz ve bu soruları yanıtlamaya çalıştığımız düşünce biçimleri” şeklinde tanımladıktan sonra bilimin bilinen şeylerin yeniden düzenlenip bir araya getirmek olmadığını ifade ederek “bilim bilmediğimiz bir şeye yönelmekten ve onu keşfetmeye çalışmaktan oluşmaktadır. O halde tarih bir bilimdir.” der. Charlmes (1997) ise yaygın şekilde savunulan bilgi görüşünü şu şekilde tanımlar:

“Bilimsel bilgi doğrulanmış bilgilerdir. Bilimsel teoriler ise gözlem ve deneyle elde edilen olgulardan çıkarılırlar. Bilim görebildiğimiz işitebildiğimiz, dokunabildiğimiz şeyler üzerine bina edilir. Bilimde şahsi fikirlerin ve spekülatif düşüncelerin yeri yoktur. Bilim nesnedir. Bilimsel bilgi nesnel olarak doğrulandığı için güvenilir bilgidir.” (s.29)

Charlmes’in eleştirdiği bu klasik bilim tanımına göre tarihin bilim olarak kabul edilemeyeceği aşikârdır. Çünkü tarihi yazan insandır. Diğer tabirle tarihçinin kurguları tarihsel metni oluşturmaktadır. Tarihçi Carr’ın ifadesiyle “hiçbir zaman çevresinden tümüyle bağımsız ve onun kayıtsız şartsız efendisi de değildir.” “Tarih yazımında açıklamanın doğası apaçık biçimde pozitif bilimlerden uzaklaşır. Tarihsel çalışmalarda araştırmacıların öznelliğinin, pozitif bilimlerdekinden daha büyük olduğu açık olan rolünü de hesaba katmalıdır.” (Iggers, 2003, s.19)

Bilim üzerine yapılan tartışmalar ve paradigmalardaki dönüşüm tarih bilimini de etkilemiştir. Önceleri kabul gören bilim anlayışının kabulleri, doğanın rasyonel/matematikselsel yoldan tam olarak kavranabilir ve açıklanabilir düzeni olduğu; bu düzenin doğa yasalarınınca belirlendiği; bu belirlenme işi doğada kendini tam bir mekanizma olarak gösterdiği ki bu doğa düzeni hiç durmayacak bir saat düzenidir ve gelecekteki olayları önceden bilme olanağı sağlar şeklinde iken 20.yüzyılın yarısından itibaren gelişen bilim görüşü, doğa yasalarının genel geçerli olduğunun kanıtlanamayacağı, doğa hakkındaki bilgilerimiz kesinlik taşımak tam tersine kesinsizlikler alanı olduğu, doğa açıklanabilir olmaktan çok anlatılabilir bir düzende ilerlemektedir şeklinde değişmiştir (Özlem, 1997, s.161-2). 19. yy.a kadar tarihe kesinlik açısından yukarıda tanımlanan şekliyle doğa bilimlerine benzer bir statü

verme iddiası olmamış, geçmişin gerçeklerinin doğru bir şekilde ve aynı zamanda estetik olarak şık bir üslupla yazıldığı edebi bir tür olarak varlığını sürdürmüştür. 19 yüzyılda Ranke ile tarihsel araştırma ve yazma düşüncesi değişmiş, katı kurallara bağlı bilimselcilik anlayışı, değer yargılarından kesinlikle kaçınmayı öngörmüş, böylece tarih profesyonelleşme sürecine girmiştir (Iggers, 2000, s.18). Tarihin profesyonelleşmesi ile de profesyonel bilimlerde görülen ve yöntem olarak denetlenebilen araştırmaların nesnel bilgiyi olanaklı kıldığı yönündeki düşünce tarih disiplininde de oluşmuştur (a.g.e, s.18). Daha sonraki yıllarda doğa bilimleri ile sosyal bilimler arasında bir fark olup olmadığı özelde ise “tarih”in bir bilim mi olduğu yoksa sanat (edebi bir söylem) mı olduğu tartışmaları başlamış, tarihle ilgili “olgu” mu “kurgu” mu olduğu sorusu gündeme gelmiştir. Tarihin bilimden ziyade edebiyata yakın olduğu görüşleri hâkim olmaya başlamıştır. Hayden White (Iggers, 2000, s.10) tarihi “içerikleri başkaları tarafından yaratılmış olan; yönteminin ise pozitif bilimlerdekinden ziyade edebiyatta karşılıkları olan sözel kurgular” olduğunu belirtmiştir. Munslow’a (1997, s.236) göre White’ın tarih anlayışında tarihçi tarafından tasarlanan sürekli bir metinler arası yeniden yazma süreci vardır ki bu aslında edebi yaratım eylemidir. Dolayısıyla White tarihin edebiyatın bir dalı olduğunu ileri sürmüştür. Munslow (1997)’un ifadesiyle:

“...On dokuzuncu yüzyıldan devralınan modernist bir ampirist tarihsel yöntemin koşulu ve varsayımına göre, tarihsel açıklama, biriktirilen ham verilerden doğal bir tarzda ortaya çıkar ve bir hikaye formunda yorum olarak sunulan anlamı, kişisellikten arınmış olarak, şeffaf bir biçimde ve edebi anlatıların yazarları tarafından kullanılan araçların hiçbirine, yani hayali ya da mecazi dile başvurmaksızın açıkça vardır.”(s.24)

Munslow tarafından “yapısökümcülük” olarak tanımlan tarihte, yapısökümcü tarihçiler tarihi ve geçmişi, bunun anlam ve önemini kültürden gelen “ideolojik unsurlar” yanında, anlatı yapısının doğasından türeten, karmaşık bir dizi “edebi ürün” olarak görmeye yatkındır. Yapısökümcü tarihe göre her tarihsel yorum , aynı olayların yeniden kaleme alınmasından öteye gitmeyen uzun bir yorumlar zincirine eklenen yeni bir yorumdur. Kaynaklar düzenleyip kanıt olarak ne kadar etkili kullanılsa da tarihsel çalışmanın kurgu olduğu gibi icat edildiği gerçeğini değiştiremez (Munslow, 1997, s.39-60),

Tarih yazıcısının çok sayıdaki olayı, olguyu izlenebilir ve anlaşılabilir bir düzene koymak için seçtiği epistemolojik konum, izleyeceği yolun belirlemesi açısından etkili olur. Tarihçilerin izlediği epistemolojik konumlar ise; “anlatı(narretive)”, “idiografik”, “açıklayıcılık”, “anlayan tarih” olarak dört grupta toplanabilir. (Tekeli, 1998, s.67). Bu konuda Dilek (2002, s.14-15) edebi/ tasvirici tarihçi ile bilimsel veya teorisyen tarihçi olduğunu belirterek; bilimsel tarihçinin tarihte kavramlar ve genellemeler oluşturulabileceğine inandığını; buna karşılık edebi tarihçinin geçmiş edebi yollarla tanımlamakla ilgilendiğini belirtir. Sosyal bilimciler bilimsel olmayı doğa bilimlerinin kullandıkları yöntemleri kullanmak olarak değerlendirmeleri sonucunda ise olguların belirlenmesi ve buna bağlı olarak yasaların oluşturulması şeklinde bir tarihçilik ortaya çıkmıştır.

Collingwood (1996, s.224) doğa bilimlerini “gerçekliği her yerde nedensellik yasasıyla yönetilen bir süreçler dizgesi” olarak tasarlar. “[Y]ani her şey başka bir şeyle belirlendiği için olduğu şeydir.” O halde olguların tümevarım yöntemiyle genelleme yapılarak kesin doğrulara ulaşılması şeklinde algılayan pozitivistler tarihsel yöntemi bilimsel yönetime benzetmeye çalışmışlardır. Doğa bilimlerinde olgular deneysel olarak kontrol edilebilir; fakat tarihçi olguları geri getiremeyeceğine göre bilimsel olgularla tarihsel olgular arasında kurdukları yanlış benzetmeden dolayı dış olayları tarih olarak görmüşler bunun aksine olayların içinden çıktığı düşüncüyü tarih olarak görmemeleri pozitivist tarih yazımının siyasi tarihle özdeşleşmesine yol açmıştır. Yani eylemlerin, gözlemlenebilir dış taraflarının yanında bir de "iç tarafları" ya da "düşünce tarafları" vardır ve bu iç tarafları eylemleri fiziksel olaylardan ayırır (Collingwood, 1996, s.170).

Tarih yazımında yeni akımların oluşumu da büyük ölçüde siyasi düşünce akımlarına paralel bir gelişme gösterir (Behar, 1992, s. 19). Bu açıdan düşünüldüğünde tarih yazımı sırasıyla; mitolojik, teokratik, estetik, şiirsel, felsefi, laik, romantik, bilimsel, pragmatik ve ulusçu aşamalardan geçtiğini söyleyebiliriz. Uluslaşma çağından önce tarihçilik gerçeğin açıklanması olarak ele alınıyordu ve epistemolojik bir ilgi alanıydı. Ancak daha sonraki gelişmeler sonucunda felsefi kaygılar yavaş yavaş tarihten dışlandı. Fransız Metodik Okulu tarihçilerinden Seignobos’a (1934)göre tarih, bir yurttaşlık bilgisi şeklinde okutulmalıydı (Behar, 1992, s.33). Tarih

öğretmenleri gelecek kuşakları, geleceğin yurttaşlarını eğitme misyonunu üstlenmeliydi. Türkiye açısından düşünüldüğünde Romantizmin geçmişe hayranlığı, pozitivizmin kolaycılığı, tarihselliğin ve idealizmin otoriter gücü Türk Ulusçularının tarih anlayışları için çekici, zengin, ancak üst üste bindirildiğinde oldukça karmaşık ve içinden çıkılmaz hale gelebilen bazı özellikler içeriyordu (Behar, 1992, s.21-40).

Tarih yazıcılığı açısından bakıldığında; tarih araştırmalarında resmi arşiv belgelerine tek başına bağlı olmaksızın toplumsal kesimlerin tümünün ele alınıp incelenmesi yaklaşımı, iki büyük toplumsal araştırma geleneğinin katkısı sonucunda gelişebilmiştir. İlk olarak, Marksist düşünce ekolünün izleyicileri emekçi kesimini temel alan geniş kapsamlı ekonomik ve siyasal tarih araştırmalarına yol açmışlardır. Diğer taraftan, Auguste Comte'un başlattığı ve Durkheim'in devam ettirdiği toplumbilim disiplini toplumsal davranışlar, aile yapısı, demografik hareketler gibi toplumun bütününe belirleyici olguların istatistiksel yöntemler kullanarak analiz edilmesine yol açmıştır. Durkheim'den etkilenen tarihçiler Annales tarih ekolünü kurmuşlar ve tarihsel olgular nicel yöntemlerle incelenmeye başlanmıştır (1)<sup>1</sup>. Annales tarih anlayışı olayların kronolojik tarihinin anlaşılmasının kolaylığı üzerinde durarak sadece belgelere bağlı kalınmaması insanı temsil eden bütün unsurların kullanılması gerektiğini belirterek tarihin belge yanında dil, ülke yapısı, insan karakteri gibi unsurlardan yararlanılarak yazılmasının gerekli olduğunu savunmuşlardır (Özbaran, 1992, s.33).

19.yy.dan sonra artık akademik tarihçilik fikrinin yavaş yavaş terk edildiği, tarihin, toplumsal bilimlerinin öncüsü olduğu fikri üzerinde yoğunlaşan Carr ve Fontana ise:

“Tarihçi kendisini yetiştiren toplumsal düzenin açıktan savunucusu olmadığına bile, eğer gerçek yaşamın yanında ya da hatta onun üzerinde, dünya ölçüsünde geçerli bir akademik değer varlığını tasarlıyorsa ve “düşüncenin eğitilmesi” ne yönelik kafa işi yapıyor diye içerdiği öne sürülen değerler nedeniyle kendi haklılığını kendisi kanıtlayabileceğini savunan türden bir çalışma yapıyorsa daha az tiksinti verici olmayan bir suç ortaklığı içinde bu düzenli bir iş yapıyor demektir.” (Carr ve Fontana,1992, s.27-28)

---

<sup>1</sup> Bu araştırmada internet tabanlı kaynaklar rakamlarla gösterilmiştir.

demekle akademik tarihçiliğe atıfta bulunmuşlar, tarihçi toplumun ve çevrenin sorunlarını kendisine kaygı edinecek yerde, sadece kaynaklar çerçevesinde çözümleyici olguları tanımak ve bilimin sorunlarını çözmek üzere yığınla belge topladığına işaret etmişlerdir. Bununla birlikte tarihte olan çoğu şeyin bilinmediğini, sadece krallar veya büyük insanlar yapıyormuşçasına gösterilen şeylerin aslında öyle olmadığını o olayların başrolünü geri planda kalanların oynadığı bunun için de toplumsal tarafına daha çok değinilerek ele alınması gerektiğini belirtmişler, dolayısıyla “Yeni tarih” bilimine göre “Tarih geçmişin değil insanların bilimi olacaktır. Tarihin amacı bizim merakımızı gidermek değildir.” (Carr ve Fontana,1992, s.119)

20. yüzyılın ilk yarısından itibaren söz ve anlatının yeniden tarihin alanına girmesinde “azınlıkların, göçmenlerin, zencilerin, kadınların ve tarih yazılırken dışarıda bırakılanların tarihi gibi tarihçilerin dünyasına giren yeni giren konular da etkili olmuştur. Bu konular için belge bulmanın zorluğu ise temel kaynak olarak sözlü tarihi ön planı çıkartmıştır (Danacıoğlu, 2001, s.132-3). Benzer şekilde Kyvıg ve Marty (2000) de 1950-60’daki gelişmelerin, siyahların yurttaşlık hareketleri ve feminizmin doğuşu gibi olayların Amerika’nın aşağıdan yukarı incelenmesi şeklinde istekleri gündeme getirdiğini bunun sonucunda da akademik tarihçilerin geçmiş toplumları köklerinde araştırabilmek için yeni teknikler geliştirmeye başladıklarını belirtirler. Yeni toplumsal tarih olarak nitelendirilen bu harekette “aşağıdan yukarı” doğru tarihin yazılmasında aile ve topluluk tarihinin önemi fark edilmiş tarihçiler ailelerin ve toplumsal yapıların ekonomik, toplumsal, politik ve büyüme durumlarını ortaya çıkarmak için bilgisayarın gelişmiş olmasıyla bireyler hakkında detaylı bilgilerin oluşturularak nicel teknikleri kullanmaya başlamışlar, bunun yanında:

İlgilenilen konu ya da soruya bağlı olarak, daha uygun ve kullanılması daha kolay çeşitli araştırma yöntemleri de bulunabilir. fotoğrafları incelemek, insanlarla görüşmek, eski binaları yeniden inşa etmek , bir işyerinin mali kayıtlarını düzenlemek ve bir araya getirmek, harita ile vergi kayıtlarından bölgenin büyüme biçimini izlemek, geçmişe dair farklı ve ilginç bilgilerin toplanma ve doğrulanma yollarından yalnızca birkaçıdır(Kyvıg ve Marty, 2000, s.6-7)

Toplumsal yapı ve toplumsal değişim araştırmalarının tarihçileri çekmesinin nedenlerinden biri, bir avuç elit yerine bütün bir toplumun tarihsel deneyimini

kavramayı sağlamasıdır. Geçmişteki belli bir toplumda insanlar gündelik deneyimlerini nasıl kavıyorlardı? Zamana mekana acıya, ölüme ilişkin tutumları neydi? vb. sorular araştırma alanına girmeye başlamıştır. Bu noktada yerel tarih özellikle siyaset tarihçisine konusunun sadece devletin merkezi kurumlarını kapsamadığını hatırlatır. Siyaset artık az sayıda elitin çarpıştığı kapalı bir arena değil, çıkarları birbiriyle çelişen toplum kesimlerinin mücadele ettiği alan olarak yorumlanacaktır (Tosh, 2005, s.97-103).

Yerel Tarihin sosyal tarih araştırmalarının bir parçası olarak tanımlanabileceğine vurgu yapan Danacıoğlu (2) “yerel tarihin devlet dışı alanların araştırılması olarak değerlendirilmesi gerektiğini” yerel tarihin batı dünyasında yeniden keşfedildiğini belirterek şöyle devam eder:

“...Üstelik bu keşfediş sadece akademik anlamda değil; yaşadığı bölgeyi, kenti veya semti araştırmaya koyulan tarihe meraklı insanlardan oluşan dernek, kulüp ve topluluk sayısında da bir artış var. Türkiye’de ise özellikle Halkevleri’nin 1930’lu yıllardaki etkinlik ve yayınları kayda değer.” Danacıoğlu (2)

Danacıoğlu Türkiye’deki yerel tarih çalışmalarındaki artışın sosyal tarihin araştırılması olarak görmenin mümkün olmadığını belirterek, yerel tarih çalışmalarının bir kısmının “yereli tanımak olarak” kavradığını diğer bir bölümünün de "Türklüğü, Anadolu'nun ayrılmaz bir parçası olduğu" gibi tezleri ispatlamayı amaçladıklarını diğer bir bölümün ise yerel tarihi yapılar manzumesinin toplu tasvirini sunduklarını belirtmiştir. Sözlü tarih ile yazılı tarih arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklayabiliriz: Sözlü kaynak olmadan sadece yazılı kaynaklarla insan yaşantısının pek çok kısmı belirsiz kalabilmektedir, Benzer biçimde yazılı kaynaklarda olan bilgilerin ise ne kadar doğru olup olmadığı da bilinmemektedir. Nitekim bizler/tarih metinleri ile yüzleşenler sadece olayları yazanların kaleminden öğrendiğimiz için metnin tarihsel gerçeklik mi yoksa tarihsel ifade mi olduğunu ayırt etmemiz zor gözükmektedir. Yazılı ve sözlü kaynak kullanımının dezavantajlarını avantajlara çevirmenin yolu, bahsedilen kaynakların birlikte kullanılmasından geçmektedir. Bundan dolayı yazılı tarihin tamamlayıcısı olarak sözlü tarih karşımıza çıkmaktadır.

Toplum içerisinde değişmeler ve olaylar yazılı olarak aktarılmadığı zamanlarda dilden dile sözlü olarak aktarılır. Ancak ne yazılı kaynaklar ne de sözlü kaynaklar hiçbir zaman geçmişı tam olarak bize yansıtamaz ve geçmişı aynen olduğu gibi bilemeyiz. Geçmişı bilmek demek, işlerin hep bugünkü gibi olmadığını bilmek demektir ve bu, gelecekte de mutlaka aynı olmayabileceğini gösterir. Bu bağlamda geçmiş bir bakıma kapalı kutu mahiyetindedir. Buna bağlı olarak bir çağdan bakarak bir başka çağı anlayabilmek için, geçen zamanla birlikte hem hayat koşullarının hem de insanların zihniyetinin derinden değiştiiğini kabul etmek ve bugünün değerlerini bir yana bırakıp daha önceki bir çağı içeriden görebilmek için çaba göstermek gerekmektedir.

### **2.1.3. Tarih Öğretiminin Amaçları**

Dilek'e (2002) göre tarih öğretiminde esas olan iki temel yaklaşım mevcuttur. Bunlardan ilki olan geleneksel tarih öğretimi anlayışı öğrencilerin sosyalleşmesi ve iyi vatandaş yetiştirme ihtiyacı üzerine kurulmuş; ikinci yaklaşımda ise tarihin disipline özel amaçların öğretilmesi ve böylece öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunacağı savunulmuştur. Birinci yaklaşım Dilek (2002, s.44-53) tarafından "tarihin disiplin dışı" amaçları olarak adlandırılırken ikinci yaklaşım "disiplin içi" amaçlar olarak tanımlamıştır. Dilek (2002) disiplin içi amaçların kazanımları ile ilgili olarak şunları belirtir:

Disiplin içi olarak tanımladığımız bu amaçlar, maziyi güncel algılamaların oluşturduğu prizmadan değil, bilimsel şüpheciliği, uslamlamayı, merakı, nesnelliiği ve bilimsel sabrı, maziyi geçmişin koşullarına göre araştırmayı ve geçmişteki insan davranışını insanın kendi şartları içinde anlamayı gerektirir. Bu yaklaşım, tarihçinin veya tarih öğretmenin kendisini ait hissettiği sınırlarının üstünde ve dışında olan varlıkbilimsel bir nesnelliiğe ulaşmak için günümüz toplumunun güç ilişkilerinden kendisini soyutlamasıyla mümkün gözükmektedir. (s.53)

Benzer şekilde Burstson (Demircioğlu, 2005, s.14) tarihçilerin kullandıkları kaynakları öğrencilerin kendilerinin kullanması yoluyla bilgiyi keşfedeceklerini, bilimsel düşünebilme, kanıtları değerlendirebilme gibi zihinsel becerilere sahip olabileceklerini ve bu sayede gazete, dergi, televizyon ve kitaplar yoluyla kendilerine sunulan bilgilerin doğruluğunu ve yönlendirme olup olmadığını anlayabileceklerini ifade eder.

Barton ve Levstik (2004)'in “Tarih eğitiminin hedefi öğrencileri çoğulcu demokrasiye katılacak şekilde hazırlamak olmalıdır.....Çünkü tarihin bu çoğulcu demokraside bir ana amacı var olan kimliklere ve sadakate saygı duyan ortak bir kimlik ve vatandaşlık hissi geliştirmektir.”(s.10-15) şeklindeki görüşü tarih öğretimiyle sosyalleşme ve vatandaşlık eğitimine katkıda bulunmayı amaçladığını göstermektedir.

Stearns' a (1998) göre tarih çalışmalarının birinci amacı olayların zaman içerisindeki değişimi anlamaktır. Tarih biliminin kullandığı temel kavramlardan birisi olan değişim, süreklilik ve sebep sonuç ilişkisinin zorunlu olarak bir arada bulunmasını gerektirir. Ancak burada kastedilen sebep sonuç ilişkisi fen bilimlerindeki kullanımından farklı algılanmalıdır. Fen bilimlerinde nedensel faktörler laboratuarda yenilenebilir veya bu olaylar araştırmacılar tarafından yeniden hazırlanabilir. Tarih öğretmenleri geçmişteki bir dönemi incelemede birbiri ile ilişkili şu üç soruyu öğrencilerin sorması ve cevaplamasında yardımcı olmalıdırlar:

1. Ne tür değişiklikler oluyor?
2. Değişim sürecinde aynı zamanda neler devam ediyor?
3. Değişim ve süreklilik arasındaki dengelerin ortaya çıkardığı sonuçların nedenleri nelerdir? (Stearns, 1998, s.281-2)

Stearns tarih bilimin temel kavramlarının merkezine “değişim” kavramını oturtmuş, tarih öğretiminde de sorgulamacı bir anlayışı benimsemiştir. Nichol'e (1991) göre tarih öğretiminin amaçları şunlardır:

1. Tarih bilimi kültürel mirasımızın en önemli parçasıdır.
2. Tarih karşılaştırma, çözümlenme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geniş oranda geliştirir.
3. Tarihi her öğrencinin bilmesi gereken önemli fikir ve kavramların tam bilincindedir. (değişim, süreklilik, sebep ve sonuçlar: ve Marksizm, Devrim ve Emperyalizm vb. konularla ilgili kavramlar)
4. Tarih geniş bir literatürü içerir.
5. Tarih Dünya vatandaşlığı için, eğitimde hayati bir unsurdur.
6. Tarih okul ahlakına katkıda bulunur.
7. Tarih yerel konumuzun gelişimini anlamamıza yardımcı olur.
8. Tarih, tarih bölümlerinin işsiz öğrenci ve mezunlarına iş temin eder.

9. Tarih geçerli bir disiplindir-her çocuğun denemesi gereken tek araştırma metodudur.
10. Tarih öğrencilere yaşama uyum sağlamada yardım eder.
11. Tarih dilin kullanım ve edimine yardım eder.
12. Tarih empatiyi besler ki bu diğer insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, toplum içindeki konumlarını ve rollerini anlayabilme yeteneğidir.
13. Tarih öğrencileri iyi bir vatandaş ve milletin sadık taraftarı yapar.
14. Tarih değerli bir boş zaman etkinliğidir.
15. Tarih toplumu kaynaştırır.(s.4)

Yukarıdaki amaçlar incelendiğinde tarih öğretimine ait disiplin içi ve disiplin dışı amaçların Nichol'ün görüşüne de yansıdığını görürüz. Demircioğlu (2005, s.14) demokratik ve teknolojik açıdan gelişmiş ülkelerin hem vatandaşlık ve kimlik aktarımı olarak tarih yaklaşımı hem de bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme becerileri kazandırma yaklaşımı olarak tarih öğretimini birleştirip uygulama eğiliminde olduklarını; totaliter rejime sahip ülkelerde ise tarihin gelenekçi bir anlayışla öğretildiğini ifade eder.

“Tarih ve sosyal bilgiler programları siyasal ve ulusal Türk tarihi ünitelerinden oluşmaktadır. Program bu şekliyle öğrencilerin demokratik topluma katılmaları için kendi fikirlerini geliştirmeye yardımcı olamamaktadır.” (Dilek, 2002, s.55). Görüldüğü gibi tarihin amaçlarından sosyalleşme ve vatandaşlık eğitimine katkısı ön planda yer alırken kişilik gelişimi dolayısıyla öğrencide beceri gelişimi ikinci planda kalmıştır. Tarih dersi, kitaptaki bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlemesi şeklinde işlendiği zaman öğrencilerde tarih düşüncesi gelişimi gerçekleşmemekte ya da alt seviyelerde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla tarih düşüncesinin gelişimini engelleyen sebeplerden birisinin de tarihin sosyal amaçlar için öğretilmesi olduğunu söyleyebiliriz.

Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışını, siyasî iktidarların hükümet programları ve bu programlara göre eğitim ve kültür alanındaki uygulamalar biçimlendirmiştir (Koçak, 2000,s.25). 1932 I. Türk Tarih Kongresinde dile getirilen resmi teze göre; tarih eğitiminin amacı, Osmanlı öncesi dönemlere dayanılarak güçlü bir ulusal bilinç

oluşturmak ve bu bilinci doğa yasalarına (arkeoloji) dayandırmaktır (Behar, 1992, s.12). Tarihe yüklenen bu misyon özeldir; pozitivist tarih anlayışının ortaya çıkmasına, genelde de pozitivist bilim algısının eğitime yansımaya neden olmuştur.

Pozitivist anlayışın eğitimde kullanılması gerektiğine inandığı kabuller ise Özden (2005) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Eğitim, öğrencilere ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir. Bilgilenme formal bilimi öğrenciye aktarılmasıyla gerçekleşir. Bilgi kesindir ve tek doğru bir anlayış egemendir. Bilgi üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerden bağımsızdır.

Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularının öğretiminde günümüze kadar yukarıda ifade edilen pozitivist anlayış hâkim olmuştur. Bu anlayışın sonucu olarak da tarihin konusu olan olay ve olgular bir dizi kronolojik bilgi şeklinde sunulmuş, tarih dersi kazandırması gereken temel becerilerin kazandırılmasını sınırlandırarak, tarih öğretiminin çerçevesi bilgilerin öğrenciye sunumu ve bu bilgilerin öğrenciler tarafından yorumlanmadan elde edilmesi şeklinde olmuştur. Bunun sonucu olarak da sosyal bilgiler dersi öğrenciler tarafından seilmeyen, can sıkıcı bir ezber dersi olarak görülmektedir.

Siyasi tarihle özdeşleşen pozitivist tarih yazımı ilköğretimde okutulan tarih dersinin amaçlarına da aynı şekilde yansımış, siyasi tarihin ağırlıklı olarak kullanımı aynı zamanda tarihin ağırlıklı olarak sosyal amaçları gerçekleştirmek için ve iktidardakilerin tarihi araç olarak kullanmalarına yol açmıştır. Sonuç olarak da böyle bir tarih öğretimi öğrencinin beceri gelişiminden çok mevcut rejime iyi vatandaş yetiştirmek için kullanılması anlamına gelmektedir.

Dilek (2001) tarafından yapılan bir araştırmada bu düşüncemizi kanıtlar niteliktedir. Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin anlayışları ve program, tarih eğitimini yurttaşlık bilgisi öğretmede bir araç görmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin politik tarihi anlamada güçlük çektiğini; ancak sosyo - kültürel ve yerel tarihi daha iyi anladıklarını belirtmeleri araştırmadan çıkan diğer bir sonuçtur. Ak (2003) tarafından yapılan bir çalışmada da ilköğretim tarih öğretiminin amaçları öğretmen görüşleri ile değerlendirilmiş; öğretmenler tarafından özellikle tarih öğretiminin sosyal amaçlarının geniş ölçüde kabul gördüğü sonucuna varılmıştır.

Şu halde başlıca amacı toplumdaki bireyleri eğiterek onları topluma yararlı hale getirmek olan eğitim kurumlarında okutulan sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularının öğretimi ile öğrencilerde “kişilik gelişimi”, “sosyalleşme” ve “vatandaşlık eğitimine” katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır. Türkiye’de ise Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularını öğretimiyle amaçlanan ahlak, hukuk ve vatandaşlık eğitimine hizmet etmektedir (Dilek, 2002, s.52). Demircioğlu (2005) bu yaklaşımda tarih dersinin sosyal bilgiler dersiyle eşdeğer görüldüğünü belirtir (s.14).

Araştırmamızda kanıt temelli çalışmalarının öğrencilerin tarih düşüncesini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Şüphesiz tarih eğitimi ile amaçlanan, öğrencilerin olgusal bilgileri hatırlanması, ezberlemesi ve bunun yanında ders kitabı yazarının görüşlerini aynen aktarması değil; tarih disiplinin özüne uygun düşünme biçimlerini ve temel becerileri kazandırmaktır. Tarihçilerin nasıl çalışıp, tarihsel bilgilerin nasıl kurgulandığını anlamamızı sağlayan temel kavramlar “süreklilik ve değişim”, “kronoloji ve anlatı”, “nedensellik”, “karşılaştırma ve bulgu” dur.

Tarih öğretiminin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunabilmesi için öğrencilerin genel yeteneklerinin tarihsel duyarlılık, tarihsel anlayış ve tarihte eleştirel düşüncenin geliştirilmesiyle olur. Bu yetenekler de tarih biliminin kavramları içerisinde olan değişim ve süreklilik, benzerlik ve farklılık nedensellik gibi kavramların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması bakımından önemlidir. Dolayısıyla tarihsel kavramların anlaşılmasında takip edilen yol, tarihçinin izlediği yoldan çok farklı değildir. Öğrenciler tarihsel kavram, olay ve olguları anlamak için tarihte araştırma yöntemlerini, kronoloji ve tarihsel belgeleri inceleme tekniklerini yardımcı unsur olarak kullanmalıdırlar (Dilek, 2002, s.34).

Stradling’e (2003) göre tarihçiler seçilmiş olguları bulgulara dönüştürürler. Bir tarihçi tarihsel olayı ele alırken şu yolu izler:

- Kendi bakış açısına göre konuyla ilgili ve anlamlı olguları seçer.
- Ardından bu olgular arasındaki bağlantıları inceler.
- Olguları tutarlı bir anlatı ya da sav halinde düzenler.
- Olgulara ilişkin bilgi boşlukları olduğunda, akla uygun bir tahminde bulunma ya da eldeki bilgilerden hareketle bir sonuç çıkarma durumunda kalabilir. Tarihsel bir kişiliğin zihnine girmek için bu yönteme sıklıkla başvurulur (Stradling, 2003, s.79).

Demircioğlu (2005) tarafından 19 başlıkta belirlenen tarih öğretiminin genel amaçlarını gruplandırarak aşağıdaki şekilde tablolaştırabiliriz:

Tablo 2.1.1: Bazı Tarih Öğretimi Yaklaşımlarını Gruplandırılması

| <b>Sosyalleştirme Aracı Olarak Tarih Öğretimi</b>                                   | <b>Bilimin Doğasına Uygun Çalışma Alanı Olarak Tarih Öğretimi</b>  |
|---|--|
| <b>(Disiplin Dışı Amaçlara Yönelik)</b>   | <b>(Disiplin İçi Amaçlara Yönelik)</b>   |
| Ahlaki gelişim için tarih öğretimi  | Öğrencilere deneyim sağlamak için tarih öğretimi   |
| Uygarlıkların değerlerin ve kültürün nasıl geliştiğini öğrenmek için tarih öğretimi | Demokratik bakış açısı kazandırmak için tarih öğretimi   |
| Toplumunu daha iyi tanımak için tarih öğretimi                                      | Empatik bakış açısı kazandırmak için tarih öğretimi  |
| Milli kimlik gelişimi ve iyi vatandaş yetiştirmek için tarih öğretimi               | Geçmiş hakkında sağlıklı bilgilenmek için tarih öğretimi   |
| Mevcut ideolojik yapının öğrencilere benimsetilmesi için tarih öğretimi             | Dili öğrenme ve kullanma becerisi olarak tarih öğretimi  |
| Öğrencilerde hoşgörü anlayışının gelişimi için tarih öğretimi                       | Değişimin yaşamı nasıl etkilediğini öğrenebilmek için tarih öğretimi   |
| İnsan haklarına duyarlı bireylerin yetiştirilmesi için tarih öğretimi               | Bilimsel ve mantıksal düşünebilme yeteneği kazandırmak için tarih öğretimi                                     |
| Geçmişten ders alabilmek için tarih öğretimi  | Çağımızdaki sosyal, siyasal ve ekonomik sorunların nedenlerinin anlaşılması için tarih öğretimi                |
|   | Günümüzü daha iyi anlamak ve yorumlamak için ihtiyaç duyulan temel kavramların öğrenilmesi için tarih öğretimi |
|   | Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısını kurabilmek için tarih öğretimi   |

Sonuç olarak tarih öğretiminde temel iki amaç vardır: Tarihin vatandaşlık eğitimine araç olarak görülmesi ve öğrencilerin derslerde tarihçilerin izlediği yolu izleyerek üst düzey zihinsel etkinliklere ulaşabilmesi. İlk yaklaşımda tarih dersi konuları yardımıyla iyi vatandaş yetiştirmek, bunu yapabilmek için de genellikle ders kitaplarına sıkı bağlılık ve bilgilerin sorgulanmadan kabulü söz konusu iken; ikinci yaklaşımda sadece ders kitaplarına bağlı kalmadan farklı kaynaklar kullanılarak öğrencilerden araştırma-sorgulama yoluyla beceri kazanmaları söz konusudur.

## 2.2. TARİH ve OLUŞTURMACILIK

Bilgilerin nasıl öğrenildiğine dair geliştirilen kuramlardan birisi olan oluşturmacılık, Uşun (2007) tarafından aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

“[Ö]ğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırılma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışan, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı” (s.343).

Oluşturmacı yaklaşımın üç farklı öğrenme modeli vardır. Bilişsel, sosyo kültürel ve radikal oluşturmacılık (Bağcı Kılıç, 2001; Uşun, 2007; Yanpar, 2005, Yurdakul, 2005). Bunlar arasında “J. Piaget’in “bilişsel yapılandırıcılık” ve L. S. Vygotsky’nin “sosyo kültürel yapılandırıcılık” kuramları, yapılandırıcılık yaklaşımları arasında eğitimde en geniş uygulama olanağı bulan kuramlardır” (Uşun, 2007, s.345).

Piaget, öğrenme olgusunu “uyum”, “özümleme” ve “denge” kavramlarıyla açıklar. Bilişsel oluşturmacılık “[ö]ğrenenin dünyaya ilişkin bilgisinin özümleme ve uyma yolu ile oluşturduğu düşüncesine dayandırılır.” (Uşun, 2007, s.345). Yanpar (2005)’a göre, uyum, uyma ve dengesizlik gibi ön bilgi yapıları yeni fikirlere ve yaşantılara hem rehberlik eder hem de seçer ve bunlar sürekli bir dönüşüm ile devam eder. Piaget (1999) bunu şu şekilde ifade eder: “...[Ö]zne dıştan kaynaklanan rahatsızlıkları gidermek için ayarlamalar yapan bir dengeleme ögesi olarak görev yaparak özde-düzenleme süreçlerinin içinde yer almaktadır.” (s.58)

Bağcı Kılıç ise (2001) Bilişsel oluşturmacılığı şu şekilde açıklar:

Bu yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa bilişsel yapısının içine özümler. Yeni bilginin özümlemesiyle kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır.

Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine özümlemeyecektir. Bu durumda kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısının içine özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümленir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (s.10).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın referans noktasını kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapı oluşturur. Kişi öğrendiği yeni bilgileri mevcut bilişsel yapısı içerisine anlamlandırabiliyorsa mevcut bilişsel yapısı içine özümlemiştir ki böylece yeni bir denge durumu meydana gelmiştir. Eğer denge durumuna ulaşamadıysa bilişsel yapısında düzenlemek yapmak suretiyle zihninde yeni bir kavram oluşturarak tekrar yeni bir bilişsel dengeye ulaşmış olur (Özden, 2005, s.59). Zihin aynı anda bazı şeyleri hem aynı tutup hem de değiştirememektedir. Dolayısıyla özümleme ve düzenleme arasında denge kurulduğunda anlama üst seviyelere çıkmaktadır (Yurdakul, 2005, s.43).

Sosyo-kültürel oluşturmacılar öğrenmeyi açıklamada öğrenmede kültürün ve dilin önemini savunan Vygotsky'nin görüşlerini kullanırlar. Vygotsky, Piaget'nin savunduğu gibi öğrenmenin sadece bireylerin kendi etkinlikleri sonucunda olmadığı, sosyal etkileşim ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür (Özden, 2005, s.59).

Bu durumu Vygotsy (1998) kendi ifadesiyle şu şekilde belirtir:

Piaget ile anlaşmazlığımız tek ama önemli bir noktada toplanmaktadır. Piaget gelişme ve öğretimin apayrı ve karşılaştırılmaz süreçler olduğunu, öğretimin işlevinin yalnızca çocuğa, kendi yöntemleri ile çatışan ve sonunda onların yerini alacak yetişkinlerin düşünce yöntemlerini vermekten ibaret olduğunu varsaymaktadır. Çocuk düşüncesini Piaget'nin yaptığı gibi öğretimin etkisini dikkate almaksızın incelemek, değişimin çok önemli bir kaynağını işin dışında tutmakta ve araştırmacıyı, her yaş düzeyinde gelişme ile öğretim arasındaki etkileşimin ne olduğu sorusunu ortaya atmadan alıkoymaktadır. Bizim kendi yaklaşımımızın odak noktasını bu etkileşim oluşturmaktadır. (s.168)

Yurdakul (2005) Vygotsky'nin görüşünü şu şekilde vurgular:

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramında, sosyal etkileşimin önemli bir yeri bulunmaktadır. O'nun, sosyal etkileşimin bilişsel gelişimi kolaylaştırdığı mekanizma modeli, çıraklığa benzemektedir. Burada bir çırak, gelişimin merkezinde, sorun çözmek için bir ustayla ortaklaşa ve yan yana çalışmaktadır. Gelişim, çırağın var olan bilgi ve becerileri geliştirmesi için işbirliği sırasında yapılanları kendine mal ederek, ortak bilişsel işlemleri içselleştirmesi üzerine kurulmaktadır. (s.45)

Vygotsky, bilişsel gelişimi; "İçselleştirme; Yakınsal Gelişim Alanı (YGA) ve Destekleyici" gibi üç temel kavramla açıklamaktadır. İçselleştirme kavramı gözlenen sosyal ortamdaki bilginin emilmesi ya da kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Ona göre bilgi ve becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi; problem çözme sırasında semboller kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Gene ona göre, çocuğun gelişiminde her fonksiyon öncelikle insanlar arasında sosyal olarak, daha sonra da çocuğun kendi zihninde, kendi psikolojisi içinde öze dönük olmak üzere iki kez ortaya çıkmaktadır. Vygotsky'e göre, sosyal süreçler psikolojik süreçleri yaratmamakta; buna karşın her iki süreç etkileşim içinde bulunmaktadır. Onun için içselleştirme bir tür gelişimsel mekanizmadır. İçselleştirme kavramının içeriğinde kişinin edindiği bilgiyi ancak kendisinin kullanabileceği yatmaktadır. Gözlenen ve bilgi edinilen etkileşimler, bireyin uzmanlığını arttırmaktadır (Uşun, 2007, s.347).

Bağcı Kılıç'a (2001) göre Vygotsky'nin savunduğu üç görüş vardır: Anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı.

- 1. Anlamlandırma:** Bilgilerimizin oluşmasında insanlar ve kültür etkilidir. Okul içinde ve dışında tecrübelerimizi de işe katarak bir şeyler öğreniyoruz. Piaget öğrenmeyi bireylerin kendi dünyalarını anlamlandırmaları şeklinde açıklamaya çalıştıysa da Vygotsky (1978) ve Bruner (1966) gibi diğer psikologların çalışmaları öğrenenin sosyal doğasını açıklamıştır. Piaget var olan kavramsal yapı içerisinde asimile olabilecek yeni fikirler ile bizim mevcut anlayışımızı değiştirerek aklımıza yerleştireceğimiz yeni fikirler arasındaki yararlı ayrımı yapmıştır. Bu yerleştirme yeni fikirleri ve tecrübeleri alırken kendi anlayışımızı değiştirmemizle gerçekleşir. Biz dünyayı kendimize göre anlamlandırıyoruz, ama bu bizim kültürümüzün içeriği ve içinde bulunduğumuz topluma tepki olarak oluşmaktadır. Bazen de

kendi kendimize bulacağımıza birbirimizden öğreniyoruz. Bu geçmişimizi anlamlandırmaya ve kendi dünya anlayışımızı oluşturmaya çalıştıkça sürüp giden bir süreçtir (Harnet, 1998, s.72). Vygotsky anlam oluşturmada yetişkinler kadar akran etkisini de vurgulamaktadır.

**2. Bilişsel Gelişim Araçları:** Kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişiler, bilişsel gelişimi biçimlendirip hızını etkileyen araçlardır. Harnet'e (1998, s.72-3) göre bilgimizi ve anlayışımızı yeniden şekillendirdikçe yeni fikirleri ve düşünce yollarını deniyoruz. Ve dil bu süreçte önemli bir rol oynayabilir. O yeni fikirleri aramada ve kendi fikirlerimizi ve tecrübeleri ayırmamızda bize yardımcı olan düzenleyici bir araç olarak kullanılabilir. Ona göre diğerleriyle iletişim kurdukça ya akranlarımız yada yetişkinler alternatif bakış açılarına rastlarız. Bu bakış açıları fikirlerimizi genişletmemize ve yeni bilgi ve tecrübelerle ulaşmaya yardımcı olur. Vygotsky'e (Uşun, 2007, s.347) göre, dildeki semboller, güdeleyici ve yanıtlar arasında bir "aracı"dır. Okulöncesi yıllarda çocuklar dili düşünme aracı olarak kullanmaya başlamakta ancak; süreç içerisinde öğrenme dil yoluyla gerçekleşmektedir. O'na göre, dil fonksiyonu bireylerin, "güdeleyici-yanıt" döngüsünü kurmalarına ve çevre üzerinde kontrol kazanmalarına yardım etmekte ve insanlar problemleri çözerken yeni stratejileri keşfetmek için dil becerilerini kullanmakta ve başka insanların fikirlerini edinmektedirler.

### **3. Yakınsal Gelişim Alanı:**

Vygotsky tarafından "yakın gelişim alanı" kavramı ortaya konmuştur. Bu yakın gelişim alanı (YGA) çocuğun bireysel olarak problem çözme ile belirlenen mesafe ile yetişkin gözetiminde veya akranlarıyla işbirliği sonucu problem çözümü ile belirlenen potansiyel gelişim seviyesi aralığı olarak betimlenmiştir (Harnet, 1998, s.72). Çocuk kendi kapasitesinin üstündeki bir dizi hareketi bazı sınırlar dâhilinde taklit etmede yalnız kaldığında, yetişkinle birlikte olduğu ya da onlar tarafından yönlendirildiği zamandan daha iyi performans gösterebilir ki bunu anlayarak bağımsız olarak yapar. Yetişkin yönlendirilmesi ve yardımıyla yapılan çözüm bulunduğu sorunların düzeyi ile

kendisi tarafından özgürce çözüm bulduğu sorunlar arasındaki fark yakın gelişim alanıdır (Hedegaard, 1996, s.171-2).

Tablo 2.2.2: Piaget ve Vygotsk'nin Görüşlerinin Karşılaştırılması

| Piaget  | Vygotsky   |
|---|--|
| Bilişsel gelişim, daha çok içten dışa doğrudur.   | Bilişsel gelişim, dıştan içe doğru gerçekleşmektedir   |
| Önce yetenekler olgunlaşmakta daha sonra çocuk karşılaştığı görevlerde bu yeteneklerini kullanmaktadır.   | Bireylerin içsel süreçleri diğer bireylerle etkileşimin etkisi altındadır.                         |
| çocukların kendi başlarına birçok fikri keşfedebilirler.  | Yetişkinler olmaksızın çocukların düşünmesinin düşük seviyede kalır.                               |
| En etkili sosyal etkileşim modeli, kendilerinin alternatif bakış açılarını karşılıklı olarak değerlendirerek birbirlerinin fikirlerini anlamaya çalışan eşit durumdaki kişiler arasındaki işbirliğidir. | En etkili sosyal etkileşim modeli, daha becerikli bir eşin rehberliğinde ortaklaşa sorun çözmedir. |
| Her iki kuramcı da taklit etmenin çocukların var olan gelişim düzeyleriyle oluşturulduğunu ileri sürmüştür.   |  |
| Vygotsky bilimsel kavramların açıklamasını, Piaget'nin şema teorisine benzer biçimde yapmaktadır.   |  |

Kaynak: Yurdakul ,2005, s. 46-7

Radikal yapılandırmacılık ise Duman (2004) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Radikal yapılandırmacılık, realitenin bir spekülasyon ya da varsayım ya da hipotetik bir durum olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin aslında tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımızı ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen yapılandırmacılıktır. (s.59)

Yukarıda ana hatları ile özetlenen oluşturmacı yaklaşımının bilginin doğası hakkındaki kabulleri, bilginin kişinin dışında ve aktarabilecek özellikte olmadığı, aksine kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğudur. Bilişsel oluşturmacılar bunu kişinin kendisinin oluşturduğunu savunurken; sosyal oluşturmacılar ise bilginin oluşturulmasında sosyal etkileşime vurgu yapmışlardır (Bağcı Kılıç, 2001, s.14). Tüm bu açıklamalardan sonra oluşturmacı tarih öğretimi yaklaşımı öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak görüldüğü bir ortamda bilgilerin öğretmenler tarafından aktarımı

değil, tam tersine öğretmen yardımıyla uygun kültür öğelerinin (çeşitli kaynaklar) işe koşulması, bu süreçte akranlarıyla ve öğretmeniyle tartışarak yeni anlamlar oluşturmalarıdır.

Oluşturmacı tarih öğretimi yaklaşımında en önemli faktör *kanıtı sorgulama* becerisidir. Çocuklar kanıtın kaynağı olarak birincil ya da ikincil kaynaklara ulaşacaklardır. Oluşturmacı yaklaşımın merkezinde tarihsel sorgulama bulunur ve kanıt hakkında sorular sormayı kapsar. Tarih oluşturulduğu için öğrenciler tarafından farklı şekillerde üretilecek ve bunlar öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleri üzerinde temellenecektir (Yapıcı, 2006, s.33).

“Dil çocukların tarihsel tecrübelerini düzenlemede ve onların diğerleriyle iletişim kurmalarında önemli bir rol oynar.”(Harnett, 1998, s.68).

Postmodern tarih anlayışının epistemolojik sorgulamaları arasında bilginin nesnelliği yanında yazarın ve metnin tutarlılığı da önemli yer tutmaktadır. Barton ve Levstik’e (2004) göre Hiçbir tarihsel olay tamamıyla nesnel olamaz çünkü tarihsel bilgi her zaman yorum içerir. En alt düzeyde tarihle ilgilenen herkes tarihe özel bir sorunla karşılaşır; olaylar bitmiştir ve de direk olarak gözlenemez ve tekrar edilemez. Sonuç olarak geçmişte ne olduğunu bilmek her zaman dolaylı yollar içerir (temel kaynaklar ve yapay dokular gibi) ve dolaylı metotlar yorum gerektirir. Tarihçi hangi kaynağı kullanacağını belirlemek zorundadır, onların ne kadar güvenilir olduğunu ve birbiriyle çeliştiklerinde ne yapacağını bilmelidir. Hepimiz biliyoruz ki aynı olaylar değişik insanlar tarafından değişik şekillerde anlatılabilir (s. 4).

Jenkins’e (1997) göre tarih tarihçiler tarafından oluşturulan değişken bir söylemdir. Geçmişteki olayların tek bir yorumlanma ve okuma biçimini gerektirmez. Tarih tarihçiler tarafından oluşturulan çalışmalar olduğuna göre ortaya çıkan eser geçmişin kendisi değil “metinler arası dilsel bir kuruluş”tur.

### 2.2.1. Öğrenme, Öğrenmenin Doğası ve Tarih Derslerinde Öğrenme

Charlesworth (Saban, 2004, s.170) öğrenmeyi bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda belirli bir olgu, olay veya durum ile ilgili kendi bilgi, anlayış ve davranışını inşa etmesi sonucu oluşan aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. İnsanlar çevreleri ile etkileşimleri sonucunda bilgi, beceri ve tutum kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. “İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir.” Dolayısıyla öğrenme öğrencinin düşünmesini ve bilgi üretmesini esas almaktadır. Bu noktadaki referans konuları ise; Düşünmeyi öğrenme, bilgiyi kullanma, problem çözme, bireysel çalışma, benlik kavramı geliştirme ve iletişim becerisi kazanmadır (Özden, 2005, s.14-16).

Beynin zihinsel etkinlikleri konusundaki bulguları eğitime uygulayan Hermann (Özden, 2005, s.79) *beyin başatlığı* kavramını kullanmış bunu düşünme şekli veya bilme modeli olarak tanımlamıştır. Bir problemi olguları ve sayıları esas alarak analitik yoldan çözmeye çalışan kişi sol beynini; problemin parçası olduğu bütün içerisindeki yerini kavrama çalışarak, sezgilerini esas alarak veya imge ve örüntüleri araştırarak çözüyorsa sağ beynini kullanıyor demektir. Ödüllendirme veya tercih yoluyla zaman içerisinde beyin bir tarafı diğer tarafına başat daha başat hale gelmesine sebep olmaktadır. Özden’e (2005) göre okullarda analitik ve mantıksal düşünceye ağırlık verilmekte, okulların yanında anne babaların ve işverenlerin de analitik düşünceye değer vermeleri sonucunda çocuğun duygusal ve sezgisel yanları ihmal edilmektedir.

Tarih, geçmişteki insan davranışları üzerinde düşünme neticesinde oluşturulan bir çalışma alanı olduğuna göre öğrencilerde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin kazandırılması açısından tarih öğretimi önemlidir. Özden’e (2005, s.140) göre eleştirel düşünce sonucunda; okuduğunu anlama ve ana fikri çıkarabilme yanında, tefsir ve yorumlarını değerlendirme yeteneği de kazandırılır. Eleştirel düşünce yanında sistem düşüncesinin de okullarda kazandırılması gereken yeterlilik olduğunu belirten Özden sistem düşüncesini edinenlerin kişilere ve olaylara takılmadan fikirleri konuşabileceklerini; aynı zamanda olaylara çaresiz katılımcı olmayacaklarını tam tersine kendi gerçeklerine şekil veren aktif katılımcılar olacaklarını ifade eder.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, bireyin kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucu oluşurken; oluşturmacı yaklaşımda öğrenme, düşünme, anlama gibi zihinsel süreçler işe katılması suretiyle oluşmaktadır ve bireyin bilgiyi de kullanarak belli problemi çözmesini sağlar (Saban, 2004, s.164-176). Öğrenme sürecindeki problem çözme etkinliklerini Dilek (2002, s.89), “Tarihin bir kanıt olarak bize bıraktığı izler üzerinde öğrenciler tarafından yapılan bütün incelemeler olarak” ifade etmektedir.

“Başlangıçta çok şey ifade etmeyen geçmişin bu izleri uygun sorular yöneltildiği takdirde anlam kazanırlar. Tarihi bir eser, resim veya araç gerecin niye, nasıl ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığına veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair bir “sorgulama” yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler, tarihin şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklardır.” (Dilek, 2002, s.89)

Tarihsel duyarlık olaylara günümüz bakış açısından değil, geçmişin içinde bulunduğu şartlar açısından bakmayı gerektirir. Geçmişin izleri olan kaynaklar daima eksiktir (a.g.e, s.89). Delillerin yetersiz olduğu durumlarda farklı görüşleri düzenlemek, geçmişteki insanların bizden farklı olan düşüncelerini ve hislerini tespit edebilmek gerekir. Bu tespit ancak tarihsel düş gücü ile mümkün olabilir. Geçmişin zihnimizde yapılandırılması için tarihsel düş gücümüzü veya imgelem yeteneğini kullanarak empati yaparız. Böylece tarihsel gerçeklik aranırken delillerin eksikliğinden doğan boşluklar doldurulmuş olur. Tarihsel empati(duyarlık) geçmişte yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya ve bunların davranışlarına olan etkisinin incelenmesine yönelik bir etkinliktir. Tarih çalışmalarında empati geçmişin yapılandırılmasında belge ve kaynakların eksikliklerden ortaya çıkan eksikliklerin, disiplinin izin verdiği ölçülerle doldurulmasıdır. Bu noktada tarihsel güç gücü veya duyarlılığın öğrenciler tarafından tarihsel problemlerin çözülmesinde kullanılması gerekmektedir (Dilek, a.g.e, s.97-9).

Newton’a (2001) göre ilköğretim çağındaki öğrenciler öğretmenin onlara yol göstermesinden ve onlara dersi nasıl açıkladığına bakarak öğrenirler. Verilen bu yol gösterme işlemine rağmen hala öğrenmek için bazı kolaylaştırmalar ve özellikle de tarihi anlamada gerekli yardımcılar vardır. Bu bilgi elementleri bir olayı anlamada yapı taşları görevi görür. Örneğin bir olayı anlama aşağıdakileri kavramayı gerektirir:

- ◆ Nesnelere ve onların fonksiyonları (örneğin: bir kule, bir buhar makinesi, bir çakmaktaşı);
- ◆ Kavramlar (örneğin: hükümdar, kral, kanun, güç);
- ◆ Yapılar (örneğin: feodal sistem, ürün rotası, manastır hayatı);
- ◆ Fiziksel zorluklar (örneğin: ev, elbise, yemek, sağlık, ulaşım, savaş);
- ◆ Davranışlardaki sosyal ahlaklar ve töreler (örneğin: insanlar neler değer verir, nelerden etkilenir, onları motive eden nedir, istekleri, zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?);
- ◆ Ve onların hayatlarını değiştiren veya anlamayı zorlaştıran olaylar (örneğin: işsizlik, kıtlık, demiryolu çağına ulaşma);
- ◆ Bu olayların kronolojik olarak nasıl meydana geldiği (örneğin: olayların sırası ve zamanla değişmesi)(Newton, 2001, s.185)

Newton (2001) öğrencilerin tarihi olayları anlamalarını desteklemek için 4 aşama önerir. Bu aşamalar ve öğretmenlerin yapması gereken hazırlıklar şunlardır:

- 1. Aşama:** Bazı gereklilikler var. Tarih dersinin problemlerinden bir tanesi derse başlamak için geçerli bir başlangıç yoktur. Tarihi olay ve duruma nasıl bir başlangıç noktası oluşturacağız? Öğretmen başlangıç noktasını açık bir hale getirmeli ve olayların nasıl meydana geldiğini oluş sırasına göre açık bir şekilde anlatmalı, açıklamalıdır. Bu başlangıç öğrencilerin beyinlerinde belli hedefler edinmeyi sağlar ve bir biri arkasına gelen tarihi olayları anlamayı kolaylaştırır.
- 2. Aşama:** Öğrencilerin bu duruma hangi geçmiş ile geldiklerini bulmak olacaktır. Alakalı içerikler, fikirler ve yeni olaylarla ilgili materyal kullanımından daha önce kazanılan tecrübeler ve kullanılan kelimeler burada hatırlanabilir ve prova edilebilir. Bu olay yeni olayları geniş bir konsept içine yerleştirmeye yarar. Bazı stratejiler bu konuya dahil edilebilir:
  - ◆ Sınıfı beyin fırtınası döneminde tutma;

- ◆ Olay ve durum ile ilgili çizgi fil aktiviteleri veya konuyla ilgili haritalar;
- ◆ Öğrencilerin daha önceki bilgilerini sorgulamak amacıyla soru-cevap oyunları oynamak;
- ◆ Öğrencileri şu andaki bilgilerini kullanarak büyük kitaplar veya kitap katları oluşturmak üzere organize etmek.

**3. Aşama:** Bu aşama ise olayların sebeplerini ve olayların oluş sıralarını oluşturma aşamasıdır. Bunu nasıl yapabiliriz? Bunun amacı yeni bir durumu tanıtmak ve keşfetmek veya bu amaçla betimleyici veya durumsal öğreti gerçekleştirmektir. Ana karakteristikler açıklanır, onun dürtülerini ve duygularını keşfedilir. Bu olayın etrafında gelişen diğer olaylar açıklanır. Ve bu olayların oluş sıraları verilir. Bütün bu olaylar hemen yeni olaylarla ilgili bir konsept oluşturmaya yarar ve başlangıç noktasının nasıl böyle olduğunu açıklar. Bu bölümü desteklemek amacıyla bazı stratejiler eklenebilir:

- ◆ Tarih odaklı hikayeler ve şiirler;
- ◆ Resimler ve video/film arşiv materyalleri;
- ◆ Dramatize ederek tarihi olayları tekrar canlandırmak;
- ◆ Tarihsel gerçekler;
- ◆ Tarihi yerleri ziyaret etme.

**4. Aşama:** En son aşama ise öğrencilerin anahtar fikirleri öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek ve sonuçlar için mantıksal sebepleri sunabilmektir. Burada önemli olan nokta öğrencilerin bunların niçin mantıklı olduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol etmektir (Newton, 2001, s.185-7).

### **2.2.2. Tarihsel Kanıt**

Tarihin nesnesi insanlar ve geçmişte yapılmış eylemlerdir (Collingwood, 1996, s.40). Tarihin konusu ise insanların eylemleri sonucu -insan dışında meydana gelen tabiat olayları değil- oluşan olaylardır. Tarih bir olaylar dizgisi değil insanların düşüncesinin ifadesi olan ve zamanla ortaya çıkan olayları, insanların yönlendirdikleri sosyal gelenekleri konu edinir. Toplumsal olayların hiç biri

kendisini meydana getiren sosyal ortamdan soyut bir şekilde incelenemez. Böylece tarih yönteminin özünü kanıt yorumlamak oluşturur. Bir metnin tarihsel kanıt özelliği taşımasını bizim kendi tarih görüşümüz biçimlendirir. Eğer geçmişten kalan bir çanak, çömleği biz tarihsel kanıt olarak düşünüyorsak o zaman tarihsel kanıt olur. Yoksa onları yapan insanlar tarihsel kanıt olarak düşündükleri için değil (Collingwood, 1996,s.40-1). Dolayısıyla Carr ve Fontana'ya (1992) göre tarih yazımı sadece belgelere bağlı kalmaksızın toplumsal olaylarla birlikte olan belgelerin incelenerek ele alınması gereklidir.

Jenkins'e (1997) göre "Geçmiş olup bitmiştir ve edimsel olaylar olarak değil; ancak örneğin kitap, makale, belge vs. gibi son derece farklı yayınlar aracılığı ile tarihçiler tarafından geri getirilebilir."

Tarihçi tarihi yazarken kaynaklardan ve belgelerden elde ettiği kanıtlara kendi yorumlarını da ekler. Bu noktada tarihin kaynakları nelerdir? Tarihçinin hammaddeleri sadece yazılı kaynaklar mıdır? sorusu aklımıza gelmektedir. Tarihçi tarih yazımında iki tür kaynak kullanmaktadır: Birincil kaynak ve ikincil kaynak. Vella'ya (1999) göre tarihçilerin geçmişle ilgili yazdığı her şey ikincil kaynaktır. Tarihte ikincil kaynaklar genellikle tarih kitapları ya da ders kitapları ve de filmlerdir. Bunlar bize tarih bilgisinin yorumunu dolaylı şekilde veren; tarihçinin ya da yönetmenin tarihsel olaya ilişkin yorumunu sunarlar. Amerikan kongre kütüphanesi birincil kaynak türlerini altı grupta ele almaktadır (Ata, 2002, s.80).

1. Nesne kaynakları
2. İmaj kaynakları
3. İşitsel kaynaklar
4. İstatistik kaynakları
5. Metin kaynakları
6. Halk kaynakları

Yukarıdaki birincil kaynak türleri sınıflamasından hareketle işitsel kaynaklar ve halk kaynakları kategorisine giren kaynakların kullanımı son yıllarda artmıştır.

Kaynak tanımlamasında meşruluk konusuna değinen Danacıoğlu (2001) işitsel kaynaklar arasında değerlendirilebilecek sözlü tarih görüşmelerinin, pozitivist

düşüncenin kabulü olan “belgelerde gerçeklerin yalın görüntülerinin yansıdığı” şeklindeki görüşün bu bakış açısında öznellik problemini ortaya çıkardığını ancak insanların yazarken konuştuklarına oranla daha kontrollü olduklarından hareketle son yıllarda kullanımı giderek artan sözlü tarih görüşmelerinin “tarihin meşru kaynakları” arasında yer alan biyografi, otobiyografi, günlük ve mektuplar karşısında anlatıcının mimikleri, ses tonu, duraksamaları araştırmacılara ipuçları vereceğinden anlatmak istediklerinin arkasına bakmalarını da sağlayabileceği; aynı zamanda “ne ve ne zaman” sorusu yanında “nasıl” sorusuna da cevap verilmek suretiyle olaylara hangi duyguların eşlik ettiğini anlamayı sağlayacaktır. Böylece sözlü tarih görüşmelerinin kaynak olarak kullanımı pozitivist bakış açısında öznel olduğu gerekçesiyle eleştirilmesi sözlü tarihin zenginliği olarak görülebilir (Danacıoğlu, 2001, s.133-4).

Tarih araştırmalarında, yazılı kaynaklar ve sözlü tarihten başka maddi kültür (binalar, yollar, limanlardan vb. günümüze dek ulaşanlar) de üçüncü bir kaynaktır. Topkapı Sarayı’nda kısa bir gezinti bile Osmanlı yöneticilerinin yaşamı hakkında bizlere fikir verir (Öztürkmen, 1998, s.15).

Bir kasabayı bir kenti tıpkı bir tarihsel belge gibi okumak mümkündür. Geçmişin izleri binanın mimarisinde ve eski işlevlerinde, sokak adlarında, köprülerde, anıtlarda, dükkân, kahve ve lokanta adlarında mevcuttur. Hiçbir yer dış etkilerden tamamen yalıtılmış değildir. Tarihin kilit kavramları olan süreklilik ve değişim boyutlarını belirlemek için yerel tarih unsurları kullanılabilir. Bildik yerlere ve kişilere, daha önce işitilmiş olaylara yakınlık öğrencide ilgi uyandır; ulusal bölgesel ve Uluslararası tarih çalışmalarına bir başka boyut ekler (Stradling, 2003, s.138).

Sözlü tarihin ulusal tarih araştırmaları yanında yerel tarih araştırmalarında kullanılması ise çevremizdeki geçmişi araştırmak, mevcut durumu anlamak, bölgenin sosyal politik ve ekonomik gelişmelerini hakkında tarihi bilgiyi kazanmaları yanında maddi olmayan daha büyük yararı vardır ki, bu da kişinin kendi hayatını, kendisini açıkça ve doğrudan etkilemiş geçmişini öğrenmesidir. Bunun duygusal ödülü başka hiç bir tarihsel araştırma ile elde edilemez. Büyükanne ve büyükbabalarımızın niye öyle davrandıklarını öğrenmek, içinde yaşadığımız topluluğun belirli gelenekleri niçin geliştirdiğini anlamak, öğrenci için heyecan verici olabilir. Yakınıımızdaki

tarihle ilgilenmek içinde bulunduğumuz çok değişik durumlarla nasıl baş edeceğimiz konusunda düşünme olanağı verir (Yerel Tarih , s.7-8) . Philips (Danacıoğlu, 2001, s.164) yerel tarih koleksiyonunun temel malzemelerinin atlaslar, biyografik sözlükler, broşürler, el ilanları, ephemera (gündelik yaşamın kısa ömürlü belgeleri), fotoğraflar, gazeteler, görsel-işitsel malzemeler, haritalar, kişisel evraklar, kitaplar, okul katalogları, kurumsal kayıtlar, magazin ve dergiler, nüfus sayım kağıtları, şehir rehberleri, şehir-bölge-ülke tarihleri, şirket kayıtları, telefon defterleri, video kayıtları olduğunu söyler.

Yukarıda belirtilen her türden kaynak, geçmiş yıllarda bir ailede, bir kentte ya da bir toplulukta neler olduğunu ortaya çıkarması, içinde bulunulan koşulların kökenlerini ortaya koyması yanında; “benzerlik- farklılık” “değişim - gelişim” gibi tarihsel kavramların öğrencilere kazandırılmasında faydalı olur. Aynı zamanda belirli bir sürecinde koşulların nasıl değişim gösterdiğini buna etkili olan faktörlerin neler olduğunu göstermesi açısından tarih düşüncesinin gelişiminde katkıda bulunur.

Tarihin iki temel hammaddesi olan birinci elden özgün kaynaklar ve bunların sonraki yorumlamaları birincil kayıt (first record), her birimiz tarafından bireysel olarak oluşturulan ve çoğu tamamen kişisel olan tarih ise ikincil kayıt (second record) olarak adlandırılır. İkinci kayıt bilgi, uzmanlık, hüküm verme, merak, sezgi ve değerleri besleyen düşünceyi içine alır, mesela edebiyat, ekonomi veya antropoloji bilgisi gibi. Hexter tarihsel düşüncede birinci kayıtlardan tarih oluşturmak için ikinci kanıtları kullandığımızı öne sürer (Fines ve Nichol, 1997).

Tosh’a (2005, s.31) göre tarihsel kaynaklar, “[İ]nsanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan her türlü bulguyu içerir: Yazılı ve sözlü dil, coğrafi yüzey şekillerinin durumu ve insan yapımı maddi kalıntılar, güzel sanatlar ile fotoğraf ve film.” Tarihçiler özgün kaynakları birincil; kendilerinin ve kendilerinden öncekilerin geçmişle ilgili yazdıkları ise ikincil kaynak olarak kabul ederler. Özgün kaynakları ele alınan olay ve düşüncelerin geçtiği döneme ait kanıtlar oluşturur. Birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki ayrım uzmandan uzmana farklılık gösterir. Birincil kaynaklara kesin bir şekilde güvenilir kaynaklar olarak bakılmamalıdır. Mesela bir sokak çatışmasının olaydan kısa bir süre sonra orada olmayan birisi tarafından

başkalarının anlatımlarına dayalı olarak yazılıp değerlendirilmesi dönemi anlattığı için birincil kaynak olarak değerlendirilebilir mi? Bunun yanında birincil kaynaklarda yer alan ifadelerin yazarları tarafından kendi çağlarında anlatmaya değer buldukları konuları yazmaları bugün bizler için ilgi çekici olmayabilir. Tarihte kullanılan birinci el kaynaklar, otobiyografiler, hatıratlar, özel bir durum olarak yaratıcı edebiyat, gazeteler, resmi yayınlar, parlamento konuşmaları, işlerin nasıl gittiğini göstermek için mektup, tutanak, günlük gibi gizli belgeler, devlet kayıtları (kilise kayıtları, yerel yönetimlerin kayıtları), arazi kayıtları, hesap defterleri, haritalar, ticari yazışmalar, toplantı tutanakları, gündelik kişisel yazışmalardır (Tosh, 2005, s.31-53).

Çağlayan'a (1981) göre tarihsel kaynak denildiğinde "[İ]nsanların toplumsal yaşantısından doğan tüm yazılı yazısız belgeler akla gelir." Çağlayan (1981, s.66-79) Bernheim'in sınıflandırmasından hareketle kaynakları şu şekilde gruplandırmıştır:

#### I. Gözlem ve hatırlamalar (röportaj vb.)

#### II. Haber(rivayet)ler

##### A)Sözlü haberler

1. Destan ve hikaye
2. Efsane
3. Menkıbe
4. Fıkra, anlamlı sözler, atasözleri

##### b) Yazılı haberler

1. Yazıtlar (anıtsal yapı ve çeşme, mezar taşı, köprü vb. üzerine bilgi amaçlı kazınan kitabeler.)

2. Soyağacı
3. Yıllıklar, kronikler, vakayınameler
4. Biyografi
5. Anıtlar
6. Gezi notları
7. Gazete ve benzeri yazılı belgeler

##### C) Resim, fotoğraf, film gibi çizim haberleri

#### III. Kalıntılar

A) Kendiliğinden kalan kalıntılar

1. İnsanın vücut kalıntıları
2. Dil ve yer adları kalıntıları
3. Gelenek, görenek, halk bilim kalıntıları
4. Sanat, bilim ve zanaat kalıntıları
5. Nüvizmatik kalıntılar
6. Edebi eserler
7. Protokol ve benzeri resmi yazışma kalıntıları

B) Bazı özel ilgilileri yaşatan kalıntılar

1. Anıtlar (Heykel, saray, kervansaray, tapınak, türbe vb.)
2. Diplomasi kalıntıları

Kyvıg ve Marty (2000) “Yanıbaşımızdaki Tarih” adlı eserinde tarihçilerin çalışma kaynaklarını, yayımlanmış belgeler (kitaplar ve makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri, gazeteler, resmi belgeler, ephemera, ticaretle ilgili tarihçeler, şehir rehberleri, haritalar), yayımlanmamış belgeler (arşivler ve yazma koleksiyonları, nüfus sayımı kayıtları, federal kayıtlar, yerel kayıtlar), sözlü belgeler, görsel belgeler (fotoğraf, çizim, resim ve filmler), insan yapısı nesnelere ve çevre-binalar olmak üzere 6 bölümde incelerler.

Vella (1999) “İlköğretim Öğrencileri İle Tarihsel Kaynakları Kullanma” adlı makalesinde birincil kaynakların bize kanıtı; yazılı, görsel, sözlü ya da tarihsel nesnelere olarak sunduğunu belirtir. Ona göre Akademik tarihçiler daha çok doküman ve el yazması eserler üzerinde çalışırlar; ancak bunun yanında görsel kaynaklar yağlı boya tabloları, haritalar, posterler, portreler ve fotoğraflar çok önemli görsel kaynaklardır.

Burke (2003, s.13) geleneksel olarak tarihçilerin kaynak olarak belgelerden yararlandıkları ancak bir dizi aracı olmadan geçmişin araştırmanın mümkün olmadığını belirtir. Hollandalı tarihçi Reiner’in öne sürdüğü “kaynak” fikri yerine “izler” fikrini benimsediğini belirten Burke, izlerin el yazmaları, basılı kitaplar, binalar, mobilyalar, peyzajı (insan müdahalesiyle aldığı şekilleri), resimler, heykeller, gravürler ve fotoğraflar gibi farklı türde imgelerden meydana geldiğini

belirtir. Burke (2003) izlerin yardımı olmadan sadece belgelere dayalı tarihi şu şekilde ifade eder:

“[S]anki kovalarını Gerçek’in ırmağından dolduruyorlarmış ve kökene yaklaştıkça anlattıkları öykü daha fazla saflık kazanıyormuş gibi. Oldukça etkili olan bu metafor, aynı zamanda insanı yanlış yönlendirebiliyor ve geçmiş hakkında araçlar tarafından bulandırılmamış bir anlatımın mümkün olabileceği fikrini uyandırıyor.”(s.12)

Tarihçinin daha eski bir kültürü ve bu kültüre ait olayları öğrenmesine ve anlamasına yardım eden nesnelere tarihçilerin ulaşmaya çalıştığı bilgiyi taşırlar. Nesnenin özellikleri ise onun tarihi, malzemesi, yapısı, tasarımı ve işlevidir. Nesne hakkında yapılacak olan tanımlama, değerlendirme, analiz ve yorumlama ile nesne hakkında sormak istediğimiz pek çok soruya cevap buluruz. Nesne çeşitleri Chenhall sistemine göre yapılar, bina süslemeleri, kişisel eşyalar, aletler ve cihazlar, iletişim nesnelere, ulaşım nesnelere, sanat nesnelere, eğlence amaçlı nesnelere, toplumsal nesnelere, paketler ve kaplardan oluşturur. Nesnelere asıl itibarıyla malzemeyi doğrulama, korunmasını sağlama ve ölçüm ve tanımlamasını yapma, incelenmesine hazırlama noktasında arkeologların birincil inceleme alanı olmasına karşın kültürel analiz ve yorumlama açısından tarihçinin hammaddesidir (Kyvıg ve Marty, 2000, s. 92-7).

Tarihsel nesnelere (artefacts) teknolojik ve estetik maksatlara hizmet etmek için değiştirilen ve yapılan, esas olarak insan karakterini yansıtan objelerdir.

“...Çoğu nesnelere politik olduğu kadar sosyal bir görevi de vardır. Eğer öğrencilere Porsche spor arabaları ne içindir diye sorulursa, çocuklar bununla ne demek istendiğini kolayca anlayacaklardır. Mantıklı olarak düşünüldüğünde pratik amacı A’dan B’ye birisini götürmektir. Fakat biz hepimiz anlıyoruz ki birisinin Porshecinin olması temelde dünyaya kendisi hakkında emin şeyler anlatmaktır. ... Bizler elbiselerinden, evlerinden, onların etrafını saran, kendilerine gerekli olan ve seçtikleri nesnelere insanlara hakkında karar veririz.” (Andreotti, 1993, s.12).

Andreotti insan yapımı nesneleredeki kültür izlerini vurgulamak için şu örneği verir: Kuşlar ve karıncalar yuva yaparlar. Fakat onlar bunu bir plan ve öğrenme olmaksızın içgüdüsel olarak yaparlar. Benzer şekilde şempanzeler de alet yapıp kullanırlar. Mesela bunların bazı grupları beyaz karınca yakalamak için alet yaparlar. Yazının bulunmasından önceki dönem hakkında bilgi edinmek için kemikler ve tarihsel

nesnelere sahibiz. Kemikler bize insanların fiziksel karakterleri hakkında bilgi verirken, tarihsel nesnelere insanların nasıl yaşamış olabileceğine dair ipucu verirler.

Hatta kelimelerle yazılı tarihe girdiğimizde belgesel kayıtlarda büyük(abartılı) konuşmaların olduğunu görürüz. Çok yakın zamanlara kadar yazılmış olan metinler zenginleri, kurumları ve kadınlardan çok erkekleri içerir. Diğer taraftan tarihsel nesnelere her sınıftan insanı içine alır. Bilinen bütün insan toplulukları hayatlarının bütün alanlarında nesnelere çok farklı şekillerini kullanırlar. Nesnelere bizim bütün aktivitelerimizi kuşatır ve eğer onlar konuşabilse sınırlarımızı herhangi bir arkadaşımızdan daha fazla anlatabilirler. Problem onları konuşabilir yapmak. *Tarihsel nesnelere(artefacts) tarihi bir metinde resim olarak görülemezler, fakat bu objelerin kendileri bize hiç bir yerde öğrenemeyeceğimiz şeyleri anlatan bir metindirler* (Andreotti, 1993, s.10-11).

### 2.2.3. Tarihsel Kanıtların Sınıfta Kullanımı

Eğitimin her kademesindeki tarih öğretiminde -sınıflaması ne şekilde yapılırsa yapılsın- sınıfta birinci elden tarihsel kaynakların kullanımı öğrencilerde tarihsel düşünceyi geliştirmede etkilidir. Nichol (1991, s.15-6) sınıfta kanıtların kullanılması yaklaşımı ile aşağıdaki üç düşüncenin öğrencilerin tarihsel gelişimine katkıda bulunabileceğini belirtir:

1. Öğrencilerin katılabileceği tarihsel çalışmaların bir niteliği vardır.
2. Sınıfta ' kanıt ' gözden geçirilmiş bir şekil alır. Gözden geçirmekten kasıt: Orijinal tarihsel bir kaynağın eğitsel bir kaynağa dönüştürülmesidir.
3. Öğrencinin tarihsel anlayışa ulaşması öğrenci ve öğretmenin dahil olduğu ortak bir yöntemle sağlanır. Bu ortak dayanışmalı öğrenim tarihinin faaliyetlerinin tam bir birlikteliğini içerir.

Dilek&Dilek (2005) birinci elden kaynak olarak Nutuk'un kullanılması aynı zamanda Nutuk'ta yapılan yorumlar ile başka eser ve belgelerdeki farklı yorum ve tarihî gerçeklerin birlikte öğrencilere sunulmasının öğrencileri düşünmeye, muhakeme etmeye ve rasyonel sonuçlara ulaşmaya sevk edeceğini belirtmiş; Şimşek (2000) tarafından tarih eğitiminde kaynak olarak efsane ve destanların kullanımının kültürleme yoluyla tarih öğretimine katkısı, çocuğun duygusal, sosyal, ahlaki eğitimine ve milli bilinç yaratmadaki rolü tartışılmış, Ertimar (1999) Orhun

Kitabeleri'nin tarih öğretimindeki yeri ve önemini üzerinde durmuş, Demircioğlu (2007) öğrencilere birinci elden deneyim sunması nedeniyle tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemini tartışmış; Dilek ve Yapıcı (2003) tarafından yapılan çalışmada tarihsel öyküler yoluyla öğrencilerin soyut düşünceyi harekete geçirici özelliğe sahip olduğu; Kaplan (2005) tarafından yapılan çalışmada sözlü tarih çalışmaları ile ilköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yaptığı gözlenmiştir; Canbaz (2006) tarafından yapılan "Öğrenci Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim Tekniğinin Değerlendirilmesi" çalışmasında ilköğretim öğrencileri birinci elden ve ikinci elden kaynaklarla çalışmaları sonucunda sosyal bilgiler ders başarısı ve hatırlama düzeylerini arttırdığı; sadece bilgi değil kavrama ve uygulama basamaklarında işlem yapabilmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Akbaba (2005) tarafından deneysel olarak yapılan çalışmada fotoğrafın analitik bir şekilde kullanımı ile kanıta dayalı tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğu tespit edilmiştir. Işık (2002) tarafından Pasinler örneğinde yerel tarih konularının sosyal bilgiler 6. sınıf üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik yapılan bir çalışmada ise tarih öğretiminde öğrencilerin birinci elden kaynakları incelemelerine fırsat tanınmış, sınıf dışı yapılan bu etkinliklerin öğrencilerin tarih derslerine olumlu yaklaşımlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Keleş ve arkadaşlarının (2006) bir grup lise öğrencisi ile yürütmüş oldukları deneysel bir çalışmada, tarihi dokümanlarla tarih öğretimin yapıldığı deney grubu lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Harnett (1993) görsel materyaller kullanarak yaşları beş, yedi, dokuz ve on bir olan ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada farklı dönemlere ait kartpostallar kullanmış, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin görsel kaynakları inceleme etkinliklerini incelemiş; geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki farkları belirleyebildiklerini tarihin temel kavramları olan değişim ve süreklilik konularında fikir ileri sürebildiklerini; ancak 11 yaşındaki çocuğun oyuncaklar üzerinde yaptığı yorumlardan hareketle bunun çizgisel gelişim modeline uygun olamayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Safran (2006, s.41-50) yazılı kanıtların sınıfta kullanılması ile ilgili örnek bir ders planına yer vermiş kanıta dayalı tarih öğretiminin öncelikli sorunların kanıtı seçme, düzenleme ve yorumlama metodu olduğunu belirtmiştir.

Amerikan Kongre Kütüphanesi tarafından birinci elden kaynaklarla tarihsel yaşamın sınıfa taşındığını belirtilerek bunların 5 sebepten dolayı sınıfta kullanıldığını belirtilir:

- ◆ Eleştirel düşünme becerisini harekete geçirir.
- ◆ Bütün tarihin yerel olduğunu anlarlar.
- ◆ İnsan davranışları hakkında empati yeteneği kazanırlar.
- ◆ Olayları analiz etmede farklı görüşler üzerinde düşünürler.
- ◆ Tarihin süreklilik arz ettiğini anlarlar. (3)

Tarih öğretimi aracılığıyla çağımız insanının ihtiyaç duyduğu önemli nitelik ve becerilerin bir kısmı öğrencilere kazandırılabilir. Bu ders aracılığıyla, öğrencilere duyuşsal niteliklerin kazandırılmasının yanında, sosyal beceriler, geçmişle bugünü mukayese edebilme, değişim ve sürekliliği algılayabilme, kanıtları değerlendirebilme, eleştirel ve analitik düşünebilme gibi pek çok özelliğin kazandırılması mümkündür. Bu niteliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için, geçmişin bugüne getirilerek, tarih derslerinin basit, ilginç ve anlaşılır bir biçimde öğrenilmesine olanak sağlayacak öğretim ortamları düzenlenmelidir (Demircioğlu, 2007, s.86).

Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerde beceri gelişimini sağlayacak öğretim ortamlarının düzenlenmesinde birinci ve ikinci elden kaynakların kullanılması önemlidir. İlköğretim öğrencileri ile ders başında kaynakların sınıflanması ve analizi üzerine yapılacak çalışmalar ile öğrencilerin kanıtları sınıflandırmasına yardımcı olunmalıdır. İlköğretim okulu tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel kaynakları inceleyerek ve üzerinde düşünerek olayı birincil kaynaktan okuma fırsatı sağlanmasıyla öğrenci ders kitabında yazılanları tek doğru olarak kabul etmeyerek kendisine sunulan kaynakta ilginç bulduğu noktaları sorgulama yoluna gidebilecektir. Yukarıda tarihsel kaynakların çeşitli açılardan sınıflandırılması yapılmıştı. Bu sınıflamalardan hareketle kaynakları devlet tarafından tutulan ve kişisel kaynaklar (günlük, mektup vb.) olarak sınıflayacak olursak öğretmenlerin sınıfta sadece devlet tarafından tutulan belgeleri/kaynakları değil kişisel belgeleri/kaynakları kullanmaları öğrencilerin yazarın duygu, düşünce, yaşam ve davranışları hakkında bilgiler çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olacağı, uygun

sorularla da tarihçilerin tarih yapma işi öğrencilerde beceri olarak kazandırılmış olacağı fikri öne sürülebilir. Ata'ya (2002) göre sınıfta birinci elden kaynakların kullanılması öğrencileri önemli tarihsel kavramlarla baş başa bırakacak; öncelikle öğrenci yazılan tarihlerin yazarın yorumu olduğunu fark edecek, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile temas kurabilecek, analiz yeteneklerini geliştirecektir. Sınıfta birincil kaynakların kullanılması ise üç kategoride inceleyebilir. “Bunlar: Düşünce ve olguları ayırma etkinlikleri, dış ve iç kritik tekniği ve içerik analizi tekniğidir.” (Ata, 2002, s.84)

Sınıfta kaynak analizi etkinliklerinde, öğrencilerin çıkarımlarının delillerle desteklemesi ve diğerlerinin delillerinin de dinlenmesi gerekir. Geçmiş tarihçiler tarafından sorular sorularak ve günümüze kalan kaynaklardan çıkarımlar yapılarak bulunur. Bu kaynaklar binalar, yerleşim yerleri, resimler, yapay dokular ve yazılı kaynaklardır. Nasıl yapıldı, neden, nasıl kullanıldı, yapan ve kullanan insanlara ne anlam ifade etti? Kaynaklar sıklıkla tamamlanmış değildir ve durumları bilinmiyor olabilir. (mesela kemik bir süs aletimiydi yoksa sembolik bir eşyaydı?). Bu yüzden kaynak hakkında bir sürü değişik ve eşit ölçüde geçerli çıkarımlar yapılabilir. Çıkarımlar, o zamanla ilgili diğer bileşenlerle bütünleşiyorsa ve yine benzer biçimde o zamandaki insanlar mantıklı bir şekilde hareket ettilerse geçerlidir (Cooper, 1995, s.22).

Nichol (Safran, 2006, s.39) sınıfta kullanılacak kanıtların seçiminde aşağıdaki maddeleri önerir:

- Seçilen kanıtların içerikleri, tarih öğretimin amaçlarına uygun olmalıdır.
- Kanıtlar, konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir.
- Kanıt, işlenen konu hakkında sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Kanıt, önceden işlenmiş konu ya da ünitelere atıfta bulunabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Kanıtın içeriği öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip olmalıdır.

- Kanıt, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gözetilerek seçilmelidir.
- Kanıt, öğrencilerin bilişsel düzeyleri gözetilerek seçilmelidir.
- Kanıt, öğrencilerin dil seviyelerine çevrilebilecek bir üsluba sahip olmalıdır.
- Kanıt, incelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olayları ile ilgili olmalıdır.
- Kanıt, mümkün olduğu kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir.
- Kanıtlar, yazılı belge, resim, para, eşya vs. türünden çeşitlilik arz edebilir.
- Yazılı kanıtlarda, kanıtı arşivsel yapısından kurtarabilmek amacıyla bazı pasajların çıkarılması gibi değişiklikler yapılabilir.

Tüm öğrencilere ulaşabilecek daha kapsayıcı ve gerçek bir görüş oluşturabilmek için tarih dersinin müfredatının merkezini çoğulcu bir bakış açısına çevirmekle mümkündür. “Farklı bakış açılarını çalışmak öğrencilere onların ayrımcılığı, marjinalleşmeyi ve muhalefeti; aynı zamanda güç ve imtiyazı anlamalarına yardımcı olur.” Öğrencilere hayatları boyunca dünyada rol almayı öğretecek bir çok farklı yolların kapısını açar (Barton ve Levstik, 2004, s.3).

Barton ve Levstik (2004, s.3) Öğrencilerin bu şekilde bir tarihi düşünmeleri için öğretmenlere şunları önermektedir:

- Devam eden insanlık ikilemleri üzerine odaklanın. Şu anki ikilemlerin geçmişte kökleri olduğunu belirtin. Bu kökleri çözmek hem özgürleştirici hem de güçlendirici olabilir.
- İnsanların yapmış oldukları eylemlere odaklanın. İnsanların baskıya ve adaletsizliğe karşı nasıl davrandığını, onları nasıl kabullendiğini ya da görmemezlikten geldiğini aynı zamanda da diledikleri geleceği nasıl inşa ettiğini vurgulayın
- İnce eleyip sık dokumaya ve şüpheciliğe odaklanın. Tarihsel yorumun yazılmış doğasını vurgulayın. Kimin sesi iştiliyor? Kimler saf dışı bırakılmış? Hikâye başka nasıl bir şekilde anlatılabilir?

- En alt düzeye odaklanın. Sınıftaki ve daha büyük bir ortamdaki meseleleri çözmek için tarihsel bakış açısını vurgulayın
- En üst düzeye odaklanın. Ayrımcılığı, marjinalleşmeyi ve muhalefeti hem evrensel hem de yerel tepkileri gerektirecek evrensel bir mesele olarak çalışın. (s.3)

Vella'ya (1999) göre Malta'daki sosyal bilgiler öğretmenleri birincil kaynakların sınıfta kullanılmasında çekinmektedirler. Bunun sebebi ise birincil kaynakların sadece müze ve arşivlerde bulunabileceğinden dolayı elde edilmesinin güç olduğunu düşünmeleridir. Ancak sözlü kaynaklar özellikle yakın döneme ait konuların öğretiminde kullanılabilir. Sınıfa büyük baba ve büyük annelerinin davet edilmesiyle birincil kaynaklara dayalı sözlü tarihin bir türü uygulanmış olacaktır. Bunun yanında tarihsel nesnelere sınıfa getirildiğinde öğrencilerin ilgisiz kalamayacağı açıktır (Vella, 1999). Andreetti (1993) tarihsel bir kaynak olan nesnelere sınıfta kullanımı ile ilgili önemli gördüğü iki yol önermiştir. Bunlardan birincisi öğrenciler (ve öğretmen) “maddi kültürü” ile ilgili kuram hakkında bir şeyler öğrenmelidirler.

“Bizim sahip olduğumuz yaygın kanı sadece belgelerin bilgi içerdiğidir, fakat tarihsel nesnelere “okumak” bize alışık olmadığımız bir yol olarak görünür. Aslında bu okuma işi her zaman farkında olmadan bilinçsizce yaptığımız bir iştir. Biz sadece bu işi nasıl yapacağımızı ve metodu nasıl belirleyeceğimizi öğrenmeye ihtiyaç duyarız. Çocuklar ayrıca arkeolojinin yöntem bilgisine ihtiyaç duyarlar” (Andreetti, 1993, s.11).

İkinci olarak; kanıtlara başvurma tarihsel nesnelere oluşturuldukları tarihsel dönemler içinde çalışılması açısından kazanç sağlar. “Her bir üniteye kanıtın değişik şekillerinin ve sorudaki zamanın doğru resmini oluşturmada onları birlikte nasıl değerlendireceğini öğrenmelidir.” (a.g.e, s.10-1). Andreetti (1993) tarihsel kanıt olarak nesnelere sınıfta kullanımıyla ilgili şu etkinliği önermiştir:

Çoğu kez öğrenciler tarafından iyi bilinmeyen nesnelere okumalarına yardımcı olabilecek iyi bir teknik, farklı nesnelere arasındaki karşılaştırma yapmaktır. Öğrenciler yeni deneyimlerini destekleyecek kendi deneyimlerine içine alan referans noktasına ihtiyaç duyarlar . bu konuyla ilgili çalışılabilecek iyi bir aktivite: Bir tanesi günümüze ait olan genellikle farklı zaman aralıklarından tarihsel nesnelere toplamaktır. Daha sonra yapılacak iş ise onları “zaman şeridi” üzerinde birbirini izleyen sıra haline getirmektir. Etkinliğin başlangıcında öğrenciler sadece nesnenin günümüze ait olanından emin olmalıdırlar. Günümüze ait nesneye örnek

olarak ben genellikle ucu keçeli tahta kalemini kullanıyorum. Sorduğum birinci soru: “Bunun yeni olduğunu nasıl biliyoruz (anlıyoruz)? Öğrenciler şuna benzer cevap veriyorlar: “o plastikten yapılmış, parlak da görünüyor, o neredeyse her gün kullandığımız bir şey, iş görüyor da”.... Aşağıdaki başlıkları belirleyerek öğrenci cevaplarının hangi kategori içerisinde yer aldığını belirliyorum:

NESNENİN TEKNOLOJİK YAPISI

(Nelerden ve nasıl yapıldı?)

“o plastikten yapılmış”

NESNENİN DURUMU

“parlak da görünüyor”

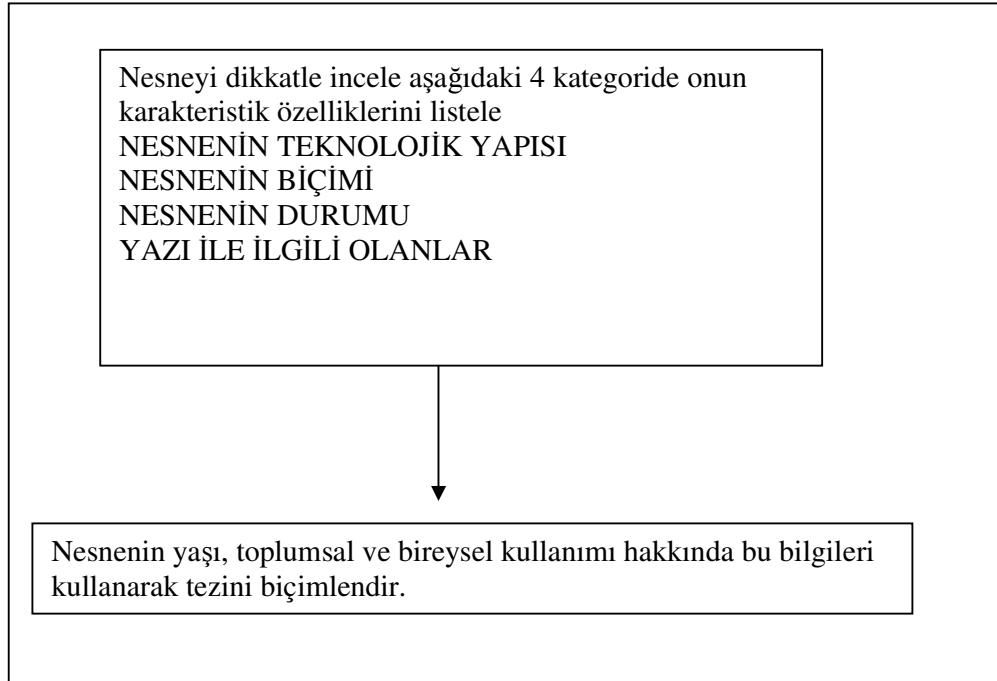
“iş görüyor da”

NESNENİN BİÇİMİ

“o neredeyse hergün kullandığımız bir şey”

YAZI İLE İLGİLİ OLANLAR

“onunla yazmak için yeni alındı” (a.g.e, s.11-2)



Şekil 2.1. Tarihsel Nesnelerin Analizinde Kullanılan Araştırma Programı

Sonuç olarak Nichol’e (1991) göre sınıflarında kanıt temeli tarih öğretimini uygulayan öğretmenler;

1. Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretirler.
2. Öğrencilere, kısmen veya tamamen, tarihçilerin yaptıklarını yaptırırlar
3. Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdüreceğ olan geleceğ tarihçileri gibi davranırlar.

### 2.3. TARİHSEL DÜŞÜNME VE ANLAMA

Tarih düşüncesi, tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Tarih düşüncesi geçmişin tarih olmadığını tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir (Dilek, 2002, s.68).

Tarih düşüncesinin gelişimi, dil ve kavram gelişimi, çağrışımsal düşünme, tarihsel duyarlılık, tarih bilgisi ve uygun ders materyallerin kullanılması ve öğretim teknikleri ile doğrudan bağlantılıdır. Dolayısıyla tarih düşüncesinin gelişimi için tarihin dilini ve kavramlarını öğrencilere öğretmek gereklidir. Çağrışımsal veya sezgisel düşünme çocukları imgeler yoluyla soyut düşünmeye yöneltmekte her zaman mantıksal problem çözme süreçleriyle açıklanamayan tarihi sorunlar hakkında çocuğun tarih düşüncesi gelişiminde etkin rol oynamaktadır. Pozitivist düşünceye göre oluşturulan bilim anlayışından hareketle tarih düşüncesini açıklamak, öğrencilere bugünün değer yargıları ve bilimsel yöntemleriyle açıklama çabasına götürür. Bunun sonucunda da tarihteki kişi, ulus ve medeniyetleri yargılamak hatta cezalandırmak mümkün olmaktadır. Tarih düşüncesi tarihsel duyarlılığın oluşmasıyla başladığına göre, geçmişteki gerçeği, o devirde yaşayan insanın penceresinden görebilme yeteneği kazandırılmalıdır (Dilek, 2002, s.77-8).

Tarihsel düşüncenin öğrencilerde hangi yaşlarda oluştuğu konusunda bazı eğitimciler (Bkz. Dilek, 2002 “Öğrencilerde Tarih Düşüncesi ve Bilişsel Gelişim başlıklı bölüm) soyut kavramlarla dolu olan tarihin belli yaş altında çocuklara öğretilmemesi gerektiği yönünde Piaget'nin çalışmalarını, tarih öğretimine taşımışlardır. (Piaget tarafından çocukların bilişsel gelişimi dolayısıyla düşünce gelişimleri ile ilgili 4 evre belirlemiştir: Duyusal - motor (0-2 yaş), İşlem Öncesi (2-7 yaş), Somut İşlem (7-12 yaş), Soyut İşlem (11-12 yaş sonrası) dönemi.) David Elkind ilkökul çağındaki çocukların sosyal bilgilerde olgular ile teorileri ayırmada ve somut düşünce oluşturmada yeteneksizliklerini göstermeye çalışırken, R. N. Hallam Piaget'nin geliştirdiği çerçeveden hareketle, yaptığı araştırmalar ile çocukların tarihsel düşünmede soyut işlem aşamasına 16.5 yaşından önce ulaşamayacağı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Martin Booth, Piaget'nin modelinin tarihsel düşünmeyi

ölçmeye uygun olmadığını, çünkü bu modelin tümevarım ve tüm dengeli içerik doğa bilimlerdeki deneyimlere dayandığını ileri sürmüştür (5).

Benzer şekilde Dilek (2002) de Piaget'nin temelde bilişsel gelişim evrelerini belirlerken dil faktörünü işe katmaması, ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğrenmeden ya da öğretilmekten çok olgunlaştığı ve düşüncenin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanmaya çalışılması şeklindeki bir düşüncenin pozitivizmin bilime bakış açısının bir yansıması olarak tarih düşüncesini açıklamada kullanılmasının tarihin pratik anlamda matematik ve fen gibi faydalı olması gerektiği düşüncesinden hareketle yapılan genellemeler olduğunu belirtir:

Bilime pozitivist yaklaşımlar bilimin doğrudan veya dolaylı olarak toplum yaşamına katkısı olduğu görüşünü savunurlar. Bu anlayışın temelinde uğraşılan bilim dalının faydalı olduğuna dair genel kabul görmesi için gerekçeler oluşturulması düşüncesi yatmaktadır.

Buradan hareketle, eğitimin klasik anlamda temel amacı bilimin ülke ve toplumun gelişmesine katkıda bulunacak şekilde okul programlarında yer almasını sağlamak olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda matematik, coğrafya, fizik, kimya vb. disiplinler faydalıdır. Çünkü toplumda bilimsel ve teknolojik gelişmeye katkıda bulduklarına dair yaygın bir kanı mevcuttur. Fakat tarih söz konusu olduğunda benzer gerekçelere sığınmak pratik açıdan mümkün görünmemektedir. Bu tür kaygılardan yola çıkarak hazırlanan tarih ders programları, bilimsel geleneğe uygun olarak tarihin topluma ve bireye pratikte faydalar vermesi düşüncesine göre geliştirilmiştir. Yani tarih, bireyin vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak algılanmış ve devletlerin ve toplumların vatandaşlığa yüklediği anlamlar farklılıklar arz etmesine rağmen, tarihin vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların gelişmesine, insan hakları, demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. gibi birçok öğeyi seçilmiş olay ve olgularla beslediği düşünülmektedir. Bilimsel faydacılık adına uygulanan bu politika, yine tarihin bilimselliği hakkında düşünen birçok bilim adamının karşı çıktığı bir husustur (Dilek, 2002a, s.32-33).

Dilek ve Yapıcı (2003) tarafından yapılmış olan bir araştırmada somut işlemler dönemi olarak kabul edilen ilköğretim öğrencilerine kendi düzeylerinin üzerinde karmaşık öykü metinleri verilmiş, öyküdeki olay, kişi ve olgulardan hareketle öğrencilerle resim yapma, savaş planları geliştirme, empati yapma ve özdeşim kurma gibi etkinliklere yer verilmiş ve bu etkinlikler yoluyla geçmişin öğrenciler tarafından bir tarihçi gibi maziyi yeniden yapılandırıldığı, öykülerin öğrencilerin tarihsel

anlamalarının gelişiminde önemli bir işlevi olduğu ve o dönem çocuğunun kendine özgü bir soyut düşünme tarzı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tarihsel öykü vasıtasıyla geçmişin yeniden yapılandırılmasının mümkün olduğunu belirten Dilek ve Yapıcı empati kurma şeklinde öykünün kahramanlarıyla düş gücünü harekete geçireceğini ve tarihsel anlama için gerekli olan empati yapmanın ilköğretim çağındaki çocukların tarih düşüncesinin gelişmesinde işlevsel bir araç olarak ortaya çıkacağını belirtir (Dilek ve Yapıcı, 2003).

Öğrencilerde tarihsel anlamının gelişmesi için tarihsel konuları öğrenirken derse katıldığı ölçüde artar. Özellikle soyut kavramların öğrenilmesinde kavram oluşturma ve metinlerden öğrenmelerin yoğun olduğu alanlarda, becerilerin geliştirilmesi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında daha kolay olmaktadır. Davranışçı yaklaşım gözlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşmakta; yapılandırmacı anlayışta ise öğretmen ve öğrencilerin rolü bakımından bilginin elde edildiği ve kavrandığı yol, beceriler, bilgi çeşitleri ve vurgulanan etkinlikler farklıdır (Özden, 2005, s.65-66).

Beceri bir şeyi sürekli tekrar edebilecek yeterlilikte yapma işidir. Öğrenciler bilgilerini ve değerlerini davranışa dönüştürmek için becerilere gereksinim duyarlar (Öztürk-Dilek, 2005, s.64). National Center for History in the Schools (NCHS) tarafından belirlenen tarihsel düşünme standartları: kronolojik düşünme becerisi, tarihsel kavrama becerisi, tarihsel analiz ve yorumlama becerisi, tarihsel araştırma becerisi, tarihsel sorunların analizi ve karar verme becerisidir. Tarihsel düşünme öğrencilerin pasif olduğu ve olayları, tarihleri ve isimleri öğrenmeleri değil; aktif olarak soru sorma ve öğrenme ile gerçekleşir. “Gerçek tarihsel düşünme” öğrencileri tarihsel uslamlama, tarihsel hikayeleri dinleme ve okuma, sebep ve sonuçları arasındaki ilişkiyi düşünme, yaşlı kişilerle mülakatlar, belge, fotoğraf, tarihsel gazeteler, müze ve tarihi mekanlarda bulunan geçmişten her türlü kalıntıların analizi, kendi tarih şeridini ve hikayesini oluşturmasını gerekli görür (4).

Stearns (Ata, 2002, s.82) tarihsel düşünme becerilerini üç kategoride inceler: Kanıtı değerlendirme yeteneği, çatışmalı yorumları değerlendirme yeteneği ve geçmişe ait değişim örneklerini değerlendirme tecrübesi. Etkili bir tarih öğretimi için gerekli olan beceri ve yetenekler şunlardır:

1. **Sözcük Edinimi:** Tarih sözel bir bilim olduğu için terminolojisinin kavranması.
2. **Referans Becerisi:** Tamamen değil kısmen spesifik olguları ve bilgileri ikincil kaynaklardan elde edip kontrol etmek ve yeniden düzenlemek için kazandırılmalıdır.
3. **Hafızaya Yerleştirme:** Bilgiler arasından uygun olanını çekip çıkarma.
4. **Kavrama:** Yeni bir malzeme ile karşılaştığında materyalin genel yapısının anlaşılması.
5. **Çeviri:** Karşılaştığı tarihi materyalleri bir biçimden başka bir biçime dönüştürme.
6. **Analiz:** Malzemenin özelliklerinin kavramsal ve eleştirel olarak değerlendirilmesi için bir araçtır.
7. **Öteleme:** Daha önce kazanılan bilgilerin kullanılmasıyla yeni bir düşüncenin oluşturulması ki bir miktar imgeleme gücünü de gerektirir.
8. **Sentez:** Bir araya getirme davranışı olan sentez araştırmanın başından sonuna kadar ihtiyaç duyulan bir beceridir.
9. **Yargı ve Değerlendirme:** Bir ölçüt ya da ölçütlerle materyallerin özellikleri arasında bilinçli karşılaştırmalar yapmak.
10. **İletişim Becerileri:** Tarih çalışmasının ürünlerinin ilgilenecek tüm kişilere uygun şekilde ulaştırılması(Safran,1993:834-839)

Sosyal bilgiler programı aracılığı ile vatandaşlarda geliştirilmesi öngörülen becerileri ise NCSS şu şekilde belirlemiştir (Martorelle'dan aktaran Öztürk-Dilek, 2005, s.64):

1. Bilginin kazanımı ile ilgili beceriler
  - a. Okuma becerileri
  - b. Çalışma becerileri
  - c. Referans ve bilgi tarama becerileri
  - d. Elektronik araçlara özgü teknik beceriler
2. Bilginin kullanım ve organize edilmesi ile ilgili beceriler
  - a. Düşünme becerileri
  - b. Karar verme becerileri
  - c. Bilişsel farkındalık beceriler

## 2. Toplumsal katılım ve kişiler arası ilişkilerle ilgili beceriler

- a. Kişisel beceriler
- b. Grup etkileşim becerileri
- c. Toplumsal ve politik katılım becerileri

Bunun yanında MEB 2005 yılında hazırlanan ilköğretim 6.ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında aşağıdaki becerileri öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi

Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme çalışmaları birincil kaynaklardan yazılı ve sözlü kanıtı kullanarak yukarıda belirtilen becerileri kazanma yanında, tarihçilerin araştırma yaparken izlemiş oldukları basamakları öğrencilere kazandırılması bakımından kullanılmalıdır. Çevresindeki birincil kaynaklarda var olan boşlukları ise imgelemin harekete geçirilmesi ile doldurulması sağlanabilir. Tüm bunlar yukarıda da ifade edilen becerilerin kullanılmasını gerektirir. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf içinde kanıtlara dayalı çalışmalar ve sorgulamalar yoluyla farklı kaynaklarla karşı karşıya kalacak ve bunların doğruluğunu araştırmasını yapacak ve kendi takdir hissini oluşturacaktır.

Özellikle öğrencilerin kendi deneyimlerini, ve teorik bilgiyi karşılaştırarak yeni bilgiler oluşturmaları, sahip oldukları bilgi ve deneyimlerine eleştirel gözle bakmaları açısından kanıt temelli tarih öğretiminde yerel tarih çalışmalarının da önemi büyüktür. Burada öğrencilere temel ilke ve kavramlar sunulduktan sonra öğrencilerin bilgiyi kendilerinin elde etmeleri istenecek kaynaklar arasında ayırım yaparak doğruluğunu sınamaları sağlanacaktır. Böylece tarihçilerin tarihi yazma süreçleriyle karşı karşıya kalacaklardır.

### **2.3.1. Egan'a Göre Tarihsel Düşünme**

Egan tarihsel düşünme basamaklarını dört evreye ayırmıştır. Bunlar: Mitsel, Romantik, Felsefi ve İronik düşünme basamaklarıdır.

#### **2.3.1.1. Mitsel Düzey**

Mitsel düzey ilk yaşlardan yaklaşık yedi yaşa kadar devam eder. Tarih kavrayışının gelişimi çocuklarda bilincinin başlamasıyla birlikte başlar ve bu geliştirilmesi gereken mantıklı bir tarih bilincinin çok önemli öğeleridir. Hayalci düşünmenin ön planda olduğu dönemde olayları “duygusal ilişkiler ve ikili zıtlıklar” üzerinden anlamlandırır. İkili zıtlıklar ve duygusal ilişkiler tarihsel düşünmenin gelişimde şu şekilde rol oynar: Peri masalları, iyi-kötü, sevgi-nefret, korku-güven, büyük-küçük vb. gibi çift zıtlıkları içeren karakterler ya da güçler arasındaki kesin yapısal karşıtlıkları içerir. Bu ikili zıtlıklar, bu tür hikâyelerde ve küçük çocukların birçok ifadelerinde bulunan en temel ve en yaygın yapısal özelliklerdir. Çocukların ilk anlamlandırmalarını ikili zıtlıklar oluşturur (Egan, 1983, s. 73-75).

Tarihi düşüncenin gelişiminde bu dönem çocuğunun ikinci yaygın özelliği çoğunlukla duygusal ilişkiler tarafından kazanılan anlama yöneliktir. Bu, küçük çocukların ikili yapının düzenlediği içerikten türettikleri görülen anlam çiftlerden bir tanesiyle ilişkilidir. Ya da, belki de, çocukların kendilerini anlama yönelttiği görülen her iki çift ile olumlu ve olumsuz ilişkilerle (Egan, 1983, s.73-75).

Şu bir gerçektir ki çocukların bilgisi bilinenden bilinmeyene doğru büyür. Bunu kabaca çocukların deneyiminin içeriği açısından yorumlamak, Kuzey Amerika’da yaygın olduğu gibi, “fikir ufkunun genişlemesi” müfredat programına neden olmuştur. Böylece, çocukların Sosyal Araştırmaları çalışması kendileriyle, aileleriyle ve yakın komşularıyla başlar ve gittikçe eyalet ya da illerine doğru genişler, eyalet ve vilayet arasından ülkelere etkileşim olur. Eğer kısa bir süre bir ara verirsek ve iyi-kötü, büyük-küçük, korku-güven vb. gibi temel ikili kategoriler açısından neyin “bilindiğini” göz önünde bulundurarak, bu kategoriler “üzerinde” düzenleyebileceğimiz tüm “bilinmeyen” bilgileri genişletebiliriz. Eğer gerçekten çocukların bilgisi yalnızca içerik ilişkilerinin gittikçe genişleyen çizgileri boyunca büyürse, onların büyücülere, canavarlara ve yıldız savaşçılara erişimini açıklamak zor olur. Eğer ikili düşünmenin soyut, temel olan, yapısal özellikleri bakımından bilineni-bilgiyi görebiliyorsak, böylelikle kolaylıkla çocukları hayali ve ilgi çekici dünyaya istekli-gönüllü erişimini göz önünde tutabiliriz (Egan, 1983, s.75).

Mitsel anlamının karakteristik özelliği, mecazlı ifadeleri tanımlama, ritimli dil (rhythmic language) kelimelerinden üretilen tasvirler, soyut olan ve etkili zıtlıklar, hikâye düzenlemeleri, zihinsel araçlar arasında kendi bütünü oluşturarak benzer özelliklerdir (Egan, 1997, s.207).

Egan’a (Kaplan, 2005, s.29-31) göre eğitimsel gelişmenin ilk aşaması olan mitsel dönemin özellikleri 4 maddede toplanabilir:

1. Hayalci düşünme,
2. Ötekilik duygusunun olmaması,
3. Dünyanın nesnel ve özerk bir biçimde algılanamaması,
4. İkili zıtlıklar temelinde anlamlandırma

İkili zıtlıklar yanında dilin önemine de vurgu yapan Egan bu dönem çocuklarında, hayal, soyut düşünme, sözcüklerin mecazi kullanımı, şiir ve hikaye, resim, şekil vb.ile hikayeler ve anlamları üzerinde de durmuştur (Egan, 1997).

### 2.3.1.2. Romantik Düzey

Bu dönem yaklaşık olarak sekiz - on üç yaş arasındaki evreyi kapsar. Bu dönemin en önemli özelliği “romantik gerçeklikler”dir. Yedi yaşın altındaki çocuklar, onlara korku veren yerler dışında hayal ile gerçek arasındaki sınırlara daha az ilgi duyarlar. Çocuklar hikâyelerde bir milden daha uzun canavarlar ve başparmağından büyük olmayan cüceler yoksa oldukça ilgisiz kalırlar. Ancak yedi yaşından sonra, gerçeklik sınırları tipik olarak büyük ölçüde önemli olmaktadır, bu dönemde birçok çocuk entelektüel gayretini gerçeğin sınırlarının ne olduğunun kesin olarak keşfetmeye sarf eder. Bu seviye için göze çarpan seçilmiş okuma, Guinness Rekorlar Kitabı gibi gerçekte kimin en büyük, kimin en küçük, kimin en hızlı, kimin en yavaş ve kimin en uzun olduğunu söyleyen şeylerdir; gerçekliğin sınırlarıyla Duygusal zekânın çekiciliğini hedef alan bir kitaptır (Egan, 1983, s.75).

Bu dönemin ikinci önemli özelliği “romantik özdeşimler”dir. Kişi, bu duygusal evrede çocuklarda bir şeyin detaylarıyla ilgili bir büyülenmeyi çok yaygın olarak bulabilir. O dönem çocuğunda Süpermen “duygusal” bir başarıdır, çünkü beceriksizliği şekillendirir, günlük dünyaya ve bu gibi rahatlık ve güçle gerçek dünyanın üstündeki kısıtlamaları artıran saklı ve doğru kişiliğine uygun yanıtlar veremeyen Clark Kent’i tehdit etmişti (Egan, 1983, s.76).

Egan’a (1983, s.76) göre tarihsel düşüncenin bu evrede en iyi şekilde geliştirilmesi ve çocukların tarihi ilginç bulmaları için öğretilebilecekler şunlardır: Çocuklara tarihin gerçek insanlarla, gerçek olaylarla ilgili olduğu farkına varmaları için ve onlara insan sevgisini, yaratıcılığını enjekte etmesine olanak sağlayan tarihi beceri, birçokları için, kurumuş, anlamsız bir çalışma olarak kalıyor. Halbuki onların yaşamları bizim yaşamımız gibidir, biz çocuklara kendi deneyimlerini artırmak için çok güçlü geçmiş deneyimlerinden yararlanma olanağı sağlıyoruz. Bu yaklaşım geçmişin ayrıntılarıyla duygusal güçlü bir ilişki kurmamıza olanak sağlar. Peki, istenilen bu yeteneğe-güce nasıl ulaşabiliriz? Öğrenciler kendi yaşamlarına benzer içerik bulmaya çalışmaktır. Diğer yol ise, onların semti, toplumu ve ülkelerinin tarihi üzerinde durmaktır. Her ne kadar sosyal değerler, bu ilgi bağlamındaki denemelerden kavranılıyorsa da tarihi kavrayışa katkısı en iyi düzeydedir.

Romantik düşünmenin karakteristik özellikleri, deneyimlerin uç noktalarının ve gerçekliğin sınırlarının çarpışmasının tanımlanması, insan niteliklerini aşma düşüncesinin gelişimi, bilginin kişiselliği ve zihinsel arasında romantik gerçekliği ayırmak olarak sıralanabilir (Egan, 1997, s.217).

### **2.3.1.3. Felsefi Düzey**

Bu düzey 14 ve 20 yaş arası dönemi kapsar. Artık tarih, bir hikâyeler takımı değildir, tek bir süreçtir. Bu dönemde özdeşimler duygusal değil gerçekliklerdir. Belki de mantıksal bir gereklilik sorunu olarak, “duygusal” tarih önemli bir miktarının öğrenimi bu sürece kılavuzluk edecektir. Karmaşık tesadüfi bir süreç olarak tarihi algılayış kabiliyetiyle hareket halinde olan şey, bu sürecin bir parçası olan algılamadır. Onunla bağlantılı olan, bu algılayışı veren, üstün erkek-kadın kahramanlarla ve mükemmeliyetçilerle duygusal bir ilişki-bağ kuramaz, ancak sadece süreçte bir öge olandır, kişi onun tarafından belirlenir ve imkan dahilinde onun içinde bir aracı-vasıta-etmendir. O halde, kişinin özel kimliği bu genel tarihi süreç tarafından belirlenmiş gibi görülmelidir (Egan, 1983, s.77).

Bu düzeyin tarihsel düşünmeye katkısı, bireyin örnekleri, tekrarlanan olayları ve genellemeleri araştırmasıdır. Bu dönemde var olan “ genelliğe ilgi” kontrol dışına çıkmıştır. Tarihi olayların anlamına erişim, ayrıntılar içinde değil de örnekler içinde, yani tarihi sürecin doğası hakkındaki genellemeler içinde araştırılır. Egan’a göre bu evrede, tarihi bilinç gelişimi, model verme, genelleme, farklı türdeki projelerde detay değişimi, olaylara çok yönlü açılardan bakma becerisi oluşturabilir (Egan, 1983, s.77-78).

### **2.3.1.4. İronik Düzey**

Egan tarafından ironik/alaycı evre olarak tanımlanan bu dönemin ana özelliği beynin bilgiye ne kattığını açık bir şekilde görebilme hissine sahip olunmasıdır. Bu dönem daha vecizeli bir şekilde, bu dünyanın nerden başladığı ve sonumuzun nerde bittiğinin kesin bir değerlendirmesini yansıtır. Bundan önceki evrelerde, dünyanın bir parçası olarak görülen bilgi şekli ya da algılama şeklimizin bir ürünü olan olaylarda

bir tür düzensizlik-karışıklık vardır. Bir önceki düzeyde tümel/külli bilgi ağırlıkta iken bu dönemde tikel/basit bilgi ağırlıktadır. İronik düzey önceki düzeylerin her birinin katkılarından meydana gelmektedir ve olgun bir tarihi düşünmenin gittikçe gelişen unsurlarını kontrol eden ve ona boyut getiren bilgi kuramı bilincini bilgisini/kültürünü sağlar. İronik zekâ, böylece, daha önceki evrelerde kazanılan tarihi düşünmenin katkılarını kontrol eder ve kullanır. Bunun yanında ironik döneme başarılı bir şekilde geçişteki zorluk, öğrencilerin, kurguladıkları düşünce formlarını gerekli bulmakla birlikte, aynı zamanda kurgulamaların doğru olmadığını kabul etmeleridir (Egan, 1983, s.78).

Egan yukarıda belirttiği düzeylerin eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik ders içerikleri önermiştir (bkz EK-1).

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, uygulama süreci, araştırma sürecinde karşılaşılan zorluklar, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreçleri yer almıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Kanıt Temelli Öğrenme yaklaşımı ile tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi araştırıldığı için araştırma konusunun doğal ortamda incelenmesi ve öğrencilerin bu etkinlikleri nasıl anlamlandırdıkları araştırılma yoluna gidilmiştir; araştırmanın amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemek için ise nitel araştırma yöntemlerinden “aksiyon araştırması” kullanılmıştır. Bu yöntem araştırma konusunun doğasına uygunluğu nedeniyle seçilmiştir. Araştırmada bir grup ilköğretim öğrencisi üzerinde tarihsel düşünme ve anlamamanın gelişme süreçleri; öğrencilerin kanıtlarla çalışmaları incelendiğinden, araştırma doğası gereği konunun nitel yöntemle incelenmesini gerekli kılmıştır. Nitel araştırmalarda zaman, insan ve kültürden bağımsız nesnel ve evrensel yasalar bulma girişimi yerine, derinliğine irdelenmiş durumlardan hareketle, belirli koşullar altında belirli olay ve olgulara açıklama getirme girişimi daha önceliklidir. Çünkü bireyler çevrelerindeki olay ve olgulara aynı şekilde standart bir anlam veremezler (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.47).

Nitel araştırmalarda esas ilgi noktası anlamdır (Uzuner, 1999, s.431). Bu amaçla araştırma bir denence oluşturulup bunun kanıtlanması değil, süreç odaklı bir çalışmada değişkenleri tespit edebilmektir. Bu bağlamda nitel araştırmaların en önemli özelliği insanları, varlıkları ve olayları doğal ortamda incelemesi yani “doğalcı” olmasıdır. Deneysel nicel araştırmalar ise daha önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve ve tasarıma sahip olduklarından durumlarda doğal olabilirler (Punch, 2005, s.142). Dilek’e (2003) göre “İstatistiği sosyal bilimlerin mabedine taşıyan nicel anlayış, bilginin içselleştirilmesine imkan tanımadan araştırma

sürecinde önce denencenin kurulması sonra da bu denenceye kanıt oluşturma etkinliği şeklinde gerçekleştirilmeye devam etmiştir.”

Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından “[G]özlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” bir araştırma olarak tanımlanmıştır.

Nitel araştırmalar içerisinde yer alan eylem araştırması yaklaşımı, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da mevcut sorunları anlama, çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren; bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.295). Aksoy’a (2003) göre eylem araştırmaları “[E]ğitim uygulayıcılarının eylem araştırması ile elde edecekleri veriler uygulamada daha sağlıklı kararların alınmasını ve alınan kararlar doğrultusunda eyleme geçilmesini sağlayabilir.” (s.487)

Aksiyon araştırmalar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında kendilerini geliştirmelerine olanak sağlarken, eğitim araştırması yapan kişilerin anket, test vb. istatistiğe dayalı bir takım araştırma araçlarına bağlı kalmaksızın sınıf içinde öğrenme adına neler yaşandığını birinci elden tespit etmesini sağlar (Dilek, 2002b). Eylem araştırmaları, uygulamacının bizzat kendisi ya da dışardan bir araştırmacı tarafından bireysel yapılabildiği gibi grup olarak da yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.295). Hodgkinson (Cohen ve Manion, 1997) sınıfta eylem araştırmaları uygulamada katılımcılarının rolünü şu şekilde ifade eder :

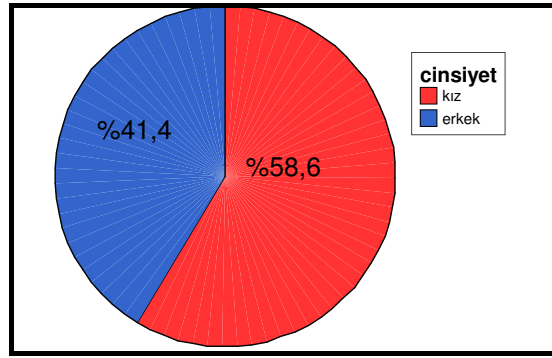
Aksiyon araştırma ilerleyen durumun doğrudan ya da mantıklı bir sonucudur. Öğretmenler için öğrencilere problemlerinin çözümünde birlikte nasıl çalışacaklarını gösterdikten sonraki aşama öğrencilerine öğretecekleri yöntemi benimsemeleri ve işbirliği içinde kendi problemlerini çözmelerini öğrenmeleridir. (s.188)

Sosyal bilimlerin araştırma konusu olan olgulara ilişkin tek bir gerçeklik ya da doğrunun bulunmaması bu olguların kendi ortamları içinde incelenip ayrıntılı

biçimde ve derinlemesine açıklanması ve yorumlanmasını gerektirmektedir. Sosyal bilimlerin inceleme nesnesi insanlar ve onların sosyal gerçekliği olduğundan “günlük deneyimin anlamlı doğasını tanıma ve kavramadaki başarısızlık sosyal gerçekliği yakalamayı kaybetme riskini getirir ve onun yerine ‘bilimsel bir gözlemci tarafından inşa edilmiş kurgusal bir var’ olmayan dünya empoze eder.” (Kuş, 2003, s.71)

### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan resmi bir ilköğretim okulundan (Şehit Şerife Bacı İlköğretim Okulu) rasgele seçilen bir grup 6. sınıf öğrencisi (6/B sınıfı) oluşturmaktadır. Araştırma için seçilen sınıftaki bütün öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Sınıfta 17 kız, 12 erkek bulunmaktadır. (Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyler için Ek-2’ye bakınız.)



Şekil 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veri toplamada araştırmacının kendisi anahtar araçtır (Uzuner, 1999, s.431). Veriler betimseldir, süreçle ve anlamla ilgilenir (a.g.e, s. 437).

#### 3.3.1. Öğrenci Anketi

Öğrencilerin tarih hakkında sahip oldukları ön bilgi ve düşüncelerini saptamak amacıyla araştırma başlangıcında ve sonunda açık uçlu anket soruları verilmiştir (bkz. EK-3). Bu sorulardan hareketle öğrencilerde öncelikle “tarih” kavramı hakkındaki düşünceleri, tarihçilerin tarih yazarken izledikleri yollar hakkındaki

düşünceleri ve tarihçilerin temel başvurusu olan “kanıtlar” hakkındaki önbilgileri elde edilmeye çalışılmıştır. Aksiyon araştırmalarda yapılacak olan ilk işlem teşhis, değerlendirme ve bunun sonucunda problemin formüle edilmesidir (Cohen ve Manion, 1997, s.198). Bütün öğrencilerin cevapları transkript (öğrenci cevaplarının yazıya aktarılmış şekli) edilip temel başlıklar altında gruplandırılmıştır.

### **3.3.2. Öğrenci Görüşme Formları**

Öğrencilerde tarihsel düşüncenin gelişimi ve tarihsel anlamının araştırıldığı; “KTÖM”nin uygulandığı araştırma sürecince öğrencilerle yapılan görüşmeler önemli bir veri toplama aracıdır. Görüşme formları bireylerin verileri, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel alması bakımından son derece önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.127). Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile birinci elden kaynaklarla çalışmaları sonucunda öğrenci görüşleri alınmıştır (Bkz. EK-4). Nitel ve nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme yönteminin yararları yanında zayıf yönleri de vardır. Bunlar Bailey’e (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.125) göre: Maliyet, zaman, kayıtlı veya yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standardının olmaması ve bireylere ulaşma güçlüğüdür. Araştırma durum çalışması olduğu için bütün öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Ancak görüş almada zaman zaman önemli problem olmaktadır. Zira ilköğretim öğrencileri ile yürütülen çalışmada bazı öğrencilerin taşınabilir sistemle okula gelmelerinden dolayı okul bitiminde okuldan hemen ayrılmaları söz konusudur. Öğrenci görüşlerini almada ders bitiminde araştırmacıya arkadaşı da yardımcı olmuş, görüşmeler birlikte yürütülmüştür. Uygulanan teknik ve derse ilgileri konusunda soruların sorulduğu öğrenci görüşmelerinde önceden belirlenen sorular gruplar halinde aynı gün içerisinde öğrencilere sorulmuş; görüşme verilerinin kaydedilmesinde ise not alma yöntemi izlenmiş; daha sonra her bir görüşme notu yazılı hale getirilmiştir.

### **3.3.3. Video-Kamera Kayıtları**

Sınıf içi değişkenlerin ve öğrencilerin tarihsel düşünme/öğrenme süreçlerinin analiz edilmesine yardımcı olması amacıyla uygulamanın yapıldığı süre içerisindeki bütün

dersler video-kameraya kaydedilmiştir. Video kaydı araştırmacının arkadaşı tarafından yapılmıştır. Video-kamera görüntüleri transkript edilip değerlendirilmiştir. Bunun yanında video-kamera kayıtları sınıf içinde öğrenci davranışlarını (diğer arkadaşlarının yorumlarına verdikleri tepkiler, dersten kopma, derse ilgisizlik vb.) göstermesi açısından da faydalıdır.

### **3.3.4.Öğrenci Ürünleri**

Öğrenci ürünlerini araştırma sürecince yazılan yazılar, resim, şiir, şarkı sözleri oluşturmaktadır. Farklı türden kaynakların sunulduğu araştırma sürecinde öğrencilerden bir tarihçi gibi tarih yazmaları istenmiş, bunu ne derece başarabildikleri araştırılmıştır. Video-kamera kayıtları ile birlikte araştırmanın dokümanlarını oluşturan bu ürünler, araştırmacının aksiyon araştırmada gözden kaçırdığı noktaları yakalamasında etkili olabilir. Doküman incelemesi araştırması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini büyük ölçüde arttıracaktır (Yıldırım ve şimşek, 2004, s.154).

### **3.3.5. Öğretmen Görüşme Formu**

Aksiyon araştırmanın yapıldığı sınıfın sosyal bilgiler ders öğretmeni araştırma süresince sınıfta gözlemci öğretmen olarak yer almıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede (Bkz. EK. 5), araştırmaya katılan öğrencileri daha iyi tanıyan ve onları uygulamalar boyunca gözlemleyen ders öğretmeninin görüşleri, uygulanan tekniklerin etkililiğinde ve de aynı zamanda uygulama boyunca sınıf içi değişkenlerin çeşitli boyutlarında öğrenci görüşmeleri ile elde edilen verileri karşılaştırmak amacıyla etkili olabileceği düşünölmüştür.

### **3.3.6. Metin Yorumlama Soruları**

Metin yorumlama soruları, Kaplan (2005) tarafından farklı tarihsel dönemlere ait olayları içeren ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini tespit edebilmek için

hazırlanan 3 metinden oluşmaktadır. Metinlerden hareketle öğrencilerden açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenmiştir (Bkz. EK-6).

### **3.3.7. Araştırmacı Değerlendirme Notları**

Araştırmacı tarafından o günkü uygulama ile ilgili deneyim, düşünce ve varsa karşılaştığı durumlarla ilgili düşüncelerini yazmak amacıyla tutulan değerlendirme notlarından oluşmaktadır (bkz. EK-7).

## **3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI**

Bu başlık altında verilerin analizi ve yorumlanması ele alınmıştır. Verilerin analizinde kullanılmak üzere gerek kayıt cihazları yoluyla kaydedilmiş sözel veriler; gerekse görüşme ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler yazıya aktarılmış, kodlamaları yapılmış ve analizlere tabi tutulmuştur. Bu bağlamda metin yorumlama sorularının analiz ve yorumlanmasında doküman incelemesi yöntemiyle öğrenci ürünleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilir (Yıldırım, Şimşek, 2005, s.187). Açık uçlu anket soruları ve video kamera kayıtlarının çözümlenmesinde ise aşağıdaki sıra izlenmiştir:

### **3.4.1. Verilerin İşlenmesi ve Yazıya Aktarılması**

Miles ve Huberman (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.223) veri analiz sürecini, “verinin işlenmesi, verinin görsel hale getirilmesi ve sonuç çıkarma/teyit etme” olmak üzere üç aşamada incelemişlerdir.

Öğrencilerin açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar, değiştirilmeden öğrencilerin bire bir ifadeleri Microsoft Office Word 2003 kelime işlemci programında yazıya geçirilmiştir.

Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu bu aksiyon araştırmada araştırma süreci video-kamera aracılığıyla kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından kasette duyulan her bir ses olduğu gibi hiçbir düzeltme yapılmadan Microsoft Office Word 2003 kelime işlemci programında yazıya geçirilmiştir.

### **3.4.2. Verilerin Kodlanması**

Açık uçlu anket sorularının kodlanmasında, öğrenci isimleri kullanılmadan her bir öğrenciye 1'den 29'a kadar numara verilmiştir. Video-kamera verilerinin yazıya geçirilme aşamasında araştırmacı konuşmaları "Ö" şeklinde öğrenci konuşmaları ise cinsiyetlerini belirtmek için erkek öğrencilere E1,E2,E3...şeklinde, kız öğrencilere ise K1,K2,K3...şeklinde kodlanmıştır.

### **3.4.3. Betimsel Analiz**

Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması yaklaşımıdır. Doğrudan alıntılara sık sık yer verildiği bu yaklaşımda görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacı güdülür. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir. Bu yaklaşımla okuyucu, elde edilen bilgilerle betimsel bir yaklaşımla tanıştırılmış olur. Bu betimlemelerden yola çıkarak araştırmacının kendi yorumlarını yapması ve bazı çıkarımlarda bulunması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224).

### **3.4.4. İçerik Analizi**

Bu yaklaşımda temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar

çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227).

Yapıcı'ya (2006) göre içerik analizi yapılmasının gerekliliği öğrenmenin doğasından hareketle:

Öğrenme süreçleri ve diğer öğrenci-öğretmen yaşantılarının oluşturduğu eğitim/öğretim durumları ampirik bir anlayışın öngördüğü sistematik gözlemlerden yola çıkarak yalnız gözlemlenebilen, ölçülebilen davranışlara ve sayısal verilere indirgenerek anlaşılabilir. Zira öğrenme ve öğrenmenin gerçekleştiği süreçler esasen karmaşık ve soyut niteliktedir ve bu süreçlerin anlaşılması ve anlamlandırılması, davranışlardan öte öğrenci-öğretmen düşüncelerini gizleyen ancak aynı zamanda açıklıkla yansıtan dilsel yapıların (konuşmaların) derinlemesine ve dikkatle yapılacak bir yorumsal analizi ile gerçekleştirilebilir (s.71-2).

şeklinde ifade edilmiştir.

İçerik analizinde Yıldırım ve Şimşek (2005, s.228-238) tarafından önerilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir. Bunların yanında veriler kodlanarak nicelleştirilmiş, yorumlama yaklaşımıyla birlikte kullanılmıştır;

### **3.4.5. Söylem Analizi**

Eğitimbilimi araştırmalarında sözel veriler gittikçe artan bir şekilde önem kazanmaya başlamıştır. Sınıf konuşmalarının/sınıfta söylemin ve küçük grup diyaloglarının transkriptleri, problem çözme ve mantıksal düşünme çalışmalarında yapılan konuşmaların tutanakları, öğrencilerin yazılı çalışmaları, ders kitabından bölümler, müfredat belgeleri bu verilerin elde edilebileceği kaynaklar olarak tanımlanabilir. Araştırmacılar bu türden verileri sınıf modellerini ve küçük grup etkileşimlerini, öğrencilerin teknik dil ve kavramları kullanımlarında yaşadıkları gelişme ve değişimleri, okul ve toplum kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlamak amacıyla kullanmaya eğilimlidir (Lemke, 2005, akt. Yapıcı, 2006).

### 3.5. ARAŞTIRMA SÜRECİNCE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Araştırmacın kendisine ait bir sınıfının olmayışı karşılaşılan en büyük problem olmuştur. Yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının 6. sınıflarda ilk defa uygulanıyor olmasından dolayı problemlerle karşılaşmıştır. Dönem başında tez çalışma planına uygun bir şekilde uygulama okulu seçilmiş, uygulama için izinler alınmıştır. Ancak “İpek Yolunda Türkler” ünitesi basılan ders kitaplarında ve öğretmenlere gelen yıllık planlarda 5. ünite olarak yer alırken Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak 3. ünite olarak yeri değişmiş<sup>2</sup>, ancak birçok sosyal bilgiler öğretmeni ünite sıralamasında kendilerine gelen kitaplardaki sırayı izlemişlerdir.

Uygulama okulunda sosyal bilgiler derslerinin farklı günlerde olması karşılaşılan bir diğer zorluktur. Sosyal bilgiler dersinin 1 saatlik bölümü Cuma günü öğleden sonra son saatlerde olmasından dolayı etkinliklerin kesintiye uğramaması açısından haftalık 3 saat olan sosyal bilgiler dersinin arka arkaya gelmesi için uğraşılmış, fakat sonuç alınamamıştır.

Uygulamanın bir bölümü 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı dönemine denk geldiği için öğrenciler bayram hazırlıkları için provalara gitmişler, bu da daha önce belirlenen aksiyon araştırma planında değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir.

Uygulamada karşılaşılan bu zorluklar yanında çalışmada yöntem olarak seçilen aksiyon araştırma ile Türkiye’de yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması yöntem ile ilgili yoğun bir şekilde İngilizce kaynaklara başvuruyu gerektirmiş, bunların çevirisinde de zaman açısından zorluklarla karşılaşmıştır.

---

<sup>2</sup> Eylül 2006 tarih ve 2588 sayılı Tebliğler Dergisinde “İpek Yolunda Türkler” ünitesi 5. sırada gösterilirken, Ekim 2006 ve 2589 sayılı Tebliğler Dergisinde ünite 3. sırada yer almıştır.

#### IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yukarıda belirtilen veri toplama araçları yardımıyla toplanan verilerle elde edilen bulgulara ve bunların yorumlanmasına yer verilecektir. 8 maddeden oluşan araştırmanın alt başlıklarına ait bulgular gruplandırılarak üç başlık altında sunulmuştur. Aşağıdaki tabloda araştırmanın alt amaçlarının gruplandırılması, bulguların elde edildiği veri toplama ve analiz yöntemleri yer almaktadır.

Tablo 4.1: Araştırmada Kullanılan Yaklaşımlar

| Alt Amaçlar  | Gruplama         | Veri Toplama                                    | Uygulanan Yöntem                 |
|--|------------------|---|----------------------------------|
| İlköğretim öğrencilerinin mevcut tarihsel düşünme becerileri ne durumdadır?                                  | Tarihsel Düşünme | ◆ Metin yorumlama soruları<br>◆ Açık uçlu anket | İçerik Analizi                   |
| Bu araştırma tarih dersindeki düşünce becerilerini gerçekleştirmekte etkili midir?                           | Sınıf içi Süreç  | ◆ Öğrenci ürünleri<br>◆ Video-kamera kayıtları  | Doküman İncelemesi               |
| Kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmek mümkün müdür?                         |                  | ◆ Öğrenci ürünleri<br>◆ Video-kamera kayıtları  |                                  |
| Tarihin disiplin içi amaçları gerçekleşmekte midir?  |                  | ◆ Öğrenci ürünleri<br>◆ Video-kamera kayıtları  | Söylem Analizi                   |
| Kanıt temelli öğrenme çalışmalarını öğrencilerde tarihsel duyarlılık oluşturmuş mudur?                       |                  | ◆ Öğrenci ürünleri<br>◆ Video-kamera kayıtları  |                                  |
| Kanıt temelli öğrenme ile öğrenciler tarih hakkında farklı bakışlar kazanmakta mıdır?                        |                  | ◆ Öğrenci ürünleri<br>◆ Video-kamera kayıtları  |                                  |
| Kanıt temelli öğrenme çalışmalarını öğrencilerin duyuşsal gelişiminde etkili midir?                          | Öğrenmeye        | Öğrenci görüşmeleri                             | İçerik Analizi<br>Söylem Analizi |
| Sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenme çalışmalarını öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemiştir? | Etkisi           | Gözlem, Öğrenci ve Öğretmen görüşmeleri         | İçerik Analizi<br>Söylem Analizi |

#### 4.1. Aksiyon Araştırmanın Yapıldığı İlköğretim Öğrencilerinin Mevcut Tarihsel Düşünme Becerileri Ne Durumdadır?

Bu bölümde araştırmanın ilk alt problemi olan “İlköğretim öğrencilerinin mevcut tarihsel düşünme becerileri ne durumdadır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin tarihsel düşüncelerini belirlemek amacıyla Kaplan (2005) tarafından farklı tarihsel dönemlere ait olayları içeren ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini tespit edebilmek amacıyla hazırlanan 3 metinden oluşan açık uçlu sorular sorulmuş; bunun yanında öğrencilerin tarih hakkında sahip oldukları ön bilgi ve düşüncelerini saptamak amacıyla araştırma başlangıcında ve sonunda açık uçlu anket soruları sorulmuştur.

##### 4.1.1. Egan’ın Tarihsel Düşünme Düzeyinde İlköğretim Öğrencileri

Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini analiz edebilecek şekilde, farklı tarihsel dönemlere ait olaylardan oluşan metinler öğrencilere verilmiş, hemen arkasından metinle ilgili sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin metinlere verdikleri cevaplardan hareketle mevcut tarihsel düşünceleri belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler sonunda öğrenciler tarihsel düşünme becerilerine göre sınıflara ayrılmışlardır. Öğrencilerin tarihsel düşünme sınıflara ayrılmasında Egan’ın temelde 4 düzey olarak ifade ettiği mitsel, romantik, felsefi ve ironik düzey yanında Kaplan (2005) tarafından belirlenen mitsel-romantik, romantik-felsefi, felsefi-ironik şeklindeki ara düzeyler de göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin düzeylere göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Öğrenciler düzeylere ayrıldıktan sonra aksiyon araştırma boyunca KTÖM’nin uygulanmasında öğrenci öğrenmelerinde meydana gelen değişiklikleri incelemek amacıyla her düzeye ait öğrencilerden bir kaçına ait ürünleri analiz edilmiştir.

Tablo 4.2. Aksiyon Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Göre Sınıflandırılması

| Tarihsel Düşünme Düzeyleri | N         | %          |
|----------------------------|-----------|------------|
| Mitsel                     | 2         | 6,896      |
| Mitsel-Romantik            | 6         | 20,689     |
| Romantik                   | 12        | 41,379     |
| Romantik-Felsefi           | 5         | 17,241     |
| Felsefi                    | 2         | 6,896      |
| Felsefi-İronik             | 2         | 6,896      |
| <b>Toplam</b>              | <b>29</b> | <b>100</b> |

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerinin % 20,689'unun Mitsel-Romantik, %41,689'unun ise Romantik düzeyde yer aldığı görülmektedir. Romantik düzey ile birlikte ara kategoriler olan Mitsel-Romantik ve Romantik-Felsefi düzey öğrencileri %79,309'luk bir bölümü oluşturmaktadırlar. Aksiyon araştırmaya katılan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün Egan'ın belirlediği gibi Romantik düzeyde yer aldığı görülmektedir. Tüm grubun %6,896'sını oluşturan Felsefi düzey öğrencileri yanında %6,896'sını İronik dönem özelliklerini de gösteren ara dönemdeki Felsefi-İronik düzey öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin tarihsel düşünme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla uygulanan metin yorumlama sorularına öğrenci tepkileri değişiklik arz etmektedir. Öğrencilere ilk olarak uygulanan Selçuk Bey adlı metinde bazılarının sıkıldıkları görülmüş sorularla ilgili öğretmenden açıklayıcı bilgi istemişlerdir (Bkz. EK-7). Aşağıda aksiyon araştırmaya katılan öğrencilerin tarihsel düşüncelerini belirlemek amacıyla her düzeyden birkaç öğrencinin metin yorumlama sorularına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

#### 4.1.1.1. Mitsel Düzey Öğrencileri

Mitsel düzeyde sınıflandırılan bir öğrencinin Selçuk Bey adlı metnin 1.sorusu olan “Sizce Selçuk tören sırasında neden böyle davranmış olabilir?” sorusuna verdiği cevap aşağıdaki gibidir:

1. Yüksek olmayı bildiği için aşağıdaki sıralarda duramamıştır.

Benzer şekilde aynı metnin ikinci sorusu olan “Sizce devlet adamları, Selçuk'un tören sırasında yapmış olduğu davranışından dolayı, neden Selçuk aleyhine taraf değiştirmiş olabilirler?” sorusuna ise aşağıdaki cevabı vermiştir:

2. İstiklal marşı okunuyor olabilir, İstiklal marşına saygısızlığından olabilir.

Öğrencinin her iki soruya verdiği cevaptan hareketle bu soruları anlayamadığı yorumunu yapabiliriz. Metinde İstiklal Marşı geçmemesine rağmen öğrenci, metinde geçen “tören” kavramından hareketle İstiklal Marşı okunmuş olabileceği çıkarımında bulunmuş olabilir. Öğrenci Selçuk Bey’in protokolde üst tarafa geçmesini manidar bulmamış, aynı metnin 3. sorusu olan “Hatun’un hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ise bu hareketi yanlış bir davranış olarak değerlendirdiği cevabını vermiş, soruyla ilgisi olmadığı halde cevabına “*uyarılsaydı tekrar kendine ayrılan yere geçerdi*” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde öğrencide tarihsel düşünmenin gelişmemiş olduğunu gösteren aşağıdaki örnekler aynı zamanda öğrencinin tarihsel zaman algısını da göstermektedir. Fransız İhtilali adlı metnin 2. sorusu olan “Fransız İhtilalinin etkileri hala devam etmekte midir? Yoksa sadece o dönemde yaşanmış ve bitmiş midir?” şeklindeki soruya “*o yıllarda yaşanıp bitmiştir.*” şeklinde cevap vermiş; Ankara Savaşı adlı metnin 3. sorusu olan “Timur’un bu yaptığı davranışı günümüzde yapan devletler var mıdır?” sorusuna “*Hayır yoktur. [T]imur’un yaptığı davranış bilinçsiz bir davranış zaten.*” cevabını vermiştir.

#### **4.1.1.2. Mitsel-Romantik Düzey Öğrencileri**

Mitsel-Romantik düzeyde sınıflanan öğrenci ürünleri incelendiğinde bu grupta yer alan bir öğrencinin Ankara Savaşı adlı metnin 1. sorusuna verdiği cevap aşağıdaki gibidir:

“Anadolu [B]eylikleri topraklarını kaybedince Timur’a sığındı[ğ]ı için. Timur’da bu yüzden Anadolu [B]eyliklerine kaybettikleri topraklarının telafisi olarak vermiştir. Yıldırım [’]ın oğullarına ise savaşı kaybettiği için oğullarına biraz birşeyler vermiş”

Selçuk Bey metnindeki hikâye yazma sorusuna verdiği cevap ise aşağıdaki şekildedir:

5) Belliok bunun kötü bir şey olduğunu biliyordu ama kendi metninde elinden gitmesine izin vermezdi. İşte Neşe İlk cere olarak ona bir test uygulamayı düşünür. Bunda önce platon kurma hükümdar Kalies bu testi 2 gruba ayırır. 1. grup abrakasara utama testi. Bu teste platonun göre hükümdar Kalies'in Selçuk varacağı ama eğer ise yokmuşsa 2. grubu uygulayacak. bu grubun testi abrakasara düzenleme vardı. Bir telen düzenleme insanın hayatını düzenleme gibi. Özellikle insanın hayatını düzenleme testi büyük epikim isteyen bir şey olduğu için bu teste kesin yok olacak Selçuk. Ancak Selçuk'a bakılırsa o cema varmıştı bile. Ancak hükümdar Kalies'in kurtarıcı haberi vardı. İlk önce 1. testi uyguladı. 1. teste bütün halkı ayırarak bir sorun yarattı. Ancak akıllı Selçuk bunu abrakasara başta sınırlar hükümdar Kalies 2. testi uyguladı. Önce sava hükümdar Kalies Selçuk'u yanına çağırarak bir tören düzenleyeceğini ve bu törenle Selçuk'un ilgilendiğini istedi. Selçuk töreni düzenlediği sava hükümdar Kalies 2. s'ya geçti. insanın hayatını düzenleme epikimi. En sonunda Selçuk bu testi de önce hükümdar Kalies en sonunda pes ederek Selçuk'u Önce devletinin başına geçirdi. Böylece bütün halka o bir test uyguladığını ve ailesi kurtulduğunu söyledi. Bu sebeple de bütün ülkede diğer devletler Selçuk'un iyiliğini kurtuldu. Böylece bütün halk ve Selçuk mutlu hayatını yaşadı.

Yukarıdaki öğrenci cevapları incelendiğinde Timur'un savaş sonunda kendisine yardım eden beylikleri iyilikle ödüllendirdiği, oğullarına ise savaşı kaybetmelerinden dolayı duydukları üzüntüyü azaltmaları için "biraz bir şeyler" verdiği ifade etmiş; hikayesinde ise Oğuz Devleti hükümdarını "Hükümdar Kalies" olarak isimlendirmiş, hükümdar kötülüğünü bildiği halde, Selçuk'u çeşitli testlerden geçirmiş, sonuçta öğrencinin ifadesiyle "akıllı Selçuk" hükümdarı pes ettirerek devletin başına geçmiştir. Hikayenin sonunda Selçuk'un iyi biri olduğunu özürlerle halka anlatmış; böylece, tarihsel olayları iyi-kötü, sevgi-nefret, korku-güven, büyük-küçük gibi ikili zıtlıklar temelinde anlamlandırılan mitsel döneme özgü düşünme şekli yanında kendisine verilen bilgileri mutlak doğrular olarak kabullenip, özdeşimler kurma yoluyla yaptığı çıkarımlarında mantıksal ilişkileri değil duygusal bir takım ifadeleri kullanması nedeniyle mitsel-romantik geçiş düzeyinde sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde aynı metnin 2. sorusu olan "Sizce devlet adamları, Selçuk'un tören sırasında yapmış olduğu davranışından dolayı, neden Selçuk aleyhine taraf değiştirmiş olabilirler?" sorusuna aşağıdaki şekilde verdiği yanıt bu durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

2) Hatun hükümdarı Selçuk hakkında kışkırtınca  
Hükümdarda bunları devlet adamlarına anlatırsa  
Braf depİRir tabii.

Aynı metnin 3. sorusu olan “Hatun'un, hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna “Bence çok yanlış bir şey yapmış yani sadece bir törende üst tarafta oturdu diye böyle bir şey yapamaz. Bunu yapmamalıydı.” şeklinde cevap vermiştir. Bu cevap öğrencinin olayı özdeşim kurarak kahramanın gözüyle değerlendirdiğini göstermektedir.

Bir diğer öğrenci ise Ankara Savaşı adlı metnin 1. sorusuna “Timur savaştan sonra Anadolu Beyliklerine eski topraklarını geri verdi. Devletini de Yıldırım Bayezid'in oğulları arasında paylaştırdı.” cevabını vermiştir. Ancak bu öğrenci aynı metnin 4. sorusunda ikili bir seçenek sunulduğu halde bu iki seçeneği de kabul etmemiş “İhtiyarlık Yıldırım'ı öldürür.” cevabını vermiştir. Bu soruya farklı düzeylerdeki öğrencilerden sadece 3 tanesi kendilerine verilen bilgi dışında başka bir yorumda bulunmuşlardır. Aynı öğrenci Selçuk Bey adlı metnin 3. sorusu olan “Hatun'un hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ise “Hatunu haksız yere değerlendiriyoruz.” şeklinde cevap vermiştir.

#### 4.1.1.3. Romantik Düzey Öğrencileri

Bu çalışmada Kaplan'ın (2005) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmaya benzer olarak 6. sınıf öğrencilerinin de çoğunlukla Romantik düzeyde tarihsel düşünmeye sahip oldukları belirlenmiştir. Egan'a (1983, s.75) göre yaklaşık olarak sekiz - on üç yaş arasındaki evreyi kapsayan Romantik dönemde çocuk geçmişle daha fazla romantik bağlar kurar. Bir önceki dönemde görülen duygu ağırlıklı ifadeler yerini romantik özdeşimler ve romantik gerçekliklere bırakır. Romantik düzey öğrencilerinin metin yorumlama sorularına verdikleri cevaplar ve yorumsal analizleri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Selçuk Bey adlı metnin 1.sorusu olan “Sizce Selçuk tören sırasında neden böyle davranmış olabilir?” sorusuna bu düzey öğrencilerinden bir tanesi: “Kendini büyük gördüğü törende hükümdarın katıldığı bir törende kendi bulunduğu yeri beğenmemiş protokol dışı harekette bulunup hatunun(hükümdarın eşi)ve çocuklarının üst tarafa geçerek hükümdarın yanına oturmuştur.” cevabını vermiş; Aynı metnin 2. sorusuna “Çünkü Selçuk’u babasının yerine geçtiği için kıskanmışlar. Sonra da hatun hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmaya başladı. Devlet büyükleri Selçuk’a karşı cephe aldılar.” şeklinde cevaplamıştır. Benzer şekilde Fransız İhtilali metninin 4. sorusu olan “Osmanlı Devleti Fransız İhtilali’nden neden olumsuz yönden etkilenmiştir?” sorusuna “ortaya bir milliyetçilik çıktığı için” cevabını vermiştir. Öğrenci kendisine sunulan bilgileri aynen aktarma yoluna gitmiş, kendi düşüncelerini katmamıştır. Selçuk Bey adlı metnin 3.sorusu olan “Hatun’un hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusunu ise:

3.) Ben bunu iyi değerlendirmiyorum. Çünkü hepsi de Selçuk’u kıskanıp ona karşı cephe alıyorlar.

şeklinde cevaplamış; aynı metnin 4. sorusuna ise bir önceki cevabına bağlantılı olarak devam etmiştir. “Bence yaşanmaktadır. [B]u olayda yapıldığı gibi ülkemizin her tarafında kıskançlar olabiliyor.” Bu iki soruda diğer soruları cevaplamada kullanmadığı ben ifadesi ile cevabına başlayan öğrenci romantik özdeşim kurduğu kahramanın iyilik mücadelesini vurgulamıştır. Bu düzeyde sınıflandırılan bir diğer öğrenci ise Ankara Savaşı adlı metnin 1,2 ve 4. sorularına verdiği cevaplar şöyledir:

1) Bence bütün illerin Timur ne kadar cesaretli hem de ne kadar merhametli olduğunu görmeleri için, Çünkü Yıldırımın kahrolmasını görmek istemiş olabilir.

Kahramanını cesaretli ve merhametli olarak nitelendiren bu öğrenci aynı zamanda savaştan yenilgiyle çıktığı için Yıldırım’ın kahrolmasını da görmek istemiştir. Aynı metnin ikinci sorusuna verdiği cevapta:

2) Toprakları kendi topraklarına katmalı daha güçlü olurdu ama belki başkalarıyla savaşmak istiyordur.

Gene kahraman topraklarını katarak daha da güçlü olabilir fakat başkalarıyla da savaşma isteği onun topraklarını kendine katmasını engellemiştir. Diğer taraftan bir ülkenin hükümdarının intihar etmesine de ihtimal vermemiştir. Bu dönem öğrencilerinin tarihsel düşüncelerinde geçmişle bağlantıları tam olarak kuramadıkları görülür. Dönemin tarihsel zamanını tam olarak anlayamayan bu dönem çocukları kavramları da kullanmakta zorluk çekmektedirler.

Ancak aradı her bir çare bulamadı. Sonunda yardım istemeye karar verdi. Yanındaki arkadaşları hükümdarı öldürme kışkırttı. Hükümdar da Selçuk'u öldürmek için bir yol buldu. Selçuk'u öldürmekti. Ama burada yardım istemedi. Ama yapmak zorundaydı ve yapacaktı. Selçuk'u öldürmek için öldürce adış tilere Selçuk'u kendisi değil adamlarından biri ile öldürcekti. Bunun üzerine işsiz olarak ona 20 milyar vermeye karar verdi. Selçuk zaten bu basını üzüntüsüyle taşıyordu. Ama şükrettiler ki Selçuk'u hükümdarın adamları takip etmeye başladılar. Selçuk adamlardan inatçı adamları hemen silahı alıp ateş ettirildi. Ama ateş yeni kurşun sıçırması, hükümdarın adamları, hemen hükümdara haber verdi. Selçuk'u öldürdük diye Ama ölmemiştir. Sadece kurşun kafından sıçırması. Hemen hastaneye kaldırıldı. Hükümdar da Selçuk'u öldürmeye karar verdi ve bu durum da uza geçti.

Yukarıdaki metin, Romantik dönem öğrencisinin Selçuk Bey metni ile ilgili tarihi olayı hayal güçlerini kullanarak tamamlama sorusuna verdiği cevaptır. Bu metinde öğrenci, milyar, silah, ateş etme, kurşun gibi o döneme ait olmayan kelimeleri kullanmıştır. Bu dönem öğrencisinin aynı metnin 1. sorusuna verdiği aşağıdaki cevap yapılan hareketi bilinçli olduğunu değerlendirebildiğini gösterir.

D. Örnekte hükümdarları daha çok kışkırtmak için ve artık büyük bir adam olduğu için araya oturmuş olabilir.

Gene aynı metnin 3. sorusuna verdiği aşağıdaki cevapta ise öğrenci metinde kendisine sunulan bilgileri tam olarak anlayamamakla birlikte kendi sistematığı içerisinde yorum getirmiştir.

411 Bu doğrudur. Çünkü hatun hükümdarı Selçuk'un tarafındaydı. Onların bulunduğu yerde beyenmiyor. Hatunun bu kişi tarafına olan sınırlarında var geçip Selçuk'u o tarafa kısıtlıyordu.

#### 4.1.1.4. Romantik-Felsefi Düzey Öğrencileri

Romantik-Felsefi düzey öğrencilerinde Romantik dönem öğrencisinin kahraman ile özdeşleşme yoluyla kendilerini hikayenin bir parçasıymış gibi görme eğilimi yanında Felsefi düzey öğrencilerin mantıklı çıkarımlar yapma ve bu çıkarımlarına mantıklı gerekçeler gösterme şeklinde doğrulara ulaşma çabası birlikte gözlenebilir. Bu dönemde gruplandırılan öğrenci cevapları incelendiğinde bir öğrenci Selçuk Bey adlı metnin 1.sorusu olan “Sizce Selçuk tören sırasında neden böyle davranmış olabilir?” sorusuna şu cevabı vermiştir:

1- Bençe Selçuk Bey devlet büyüklerinin onu kısıtladığını görünce Hükümdarın yanına oturarak kendi açısından yükselmeye çalışmıştır.

Aynı metnin 2.sorusu olan “Sizce devlet adamları, Selçuk'un tören sırasında yapmış olduğu davranışından dolayı, neden Selçuk aleyhine taraf değiştirmiş olabilirler?” sorusuna ise:

2- Hükümdarın böyle bir karar aldığı görünce onlarda hükümdar gibi güçlü birinin tarafına geçmiştir.

cevabını veren bu öğrenci olayları felsefi düzeyde düşünebildiği bunun yanında masalsı motifleri işe kattığını göstermektedir. Öğrencinin aşağıdaki hikaye tamamlama metni incelendiğinde Felsefi ve Romantik düzey özelliklerinin birlikte görüldüğü dikkati çeker. Öğrenci hikayesinde devlet büyükleri ile yapılan toplantıları

işe katmış, düğümün çözülmesinde ise Hatun'u düşünmüş, Hatunla birlikte alınan ortak karar sonrasında durumu netliğe kavuşturmuştur. Özellikle iyilik ve kötülük zıtlığını vurgulayan öğrenci, kazandığı düello sonrası kahramanın ağzından rakibine bunu açıkça söylemiştir.

5-Hükümdar bir gün devlet büyükleri ile bir toplantı yaptı. Bu toplantı da Selçuk Bey'i nasıl ortadan kaldıracakları hakkında konuştular, sonunda bir fikir buldular. Selçuk Bey'i ailesine almaya diplomaya hatta bulunduğu subaşılık görevinden almaya karar verdiler. Fakat Selçuk Bey okadar zeki ve akıllıydı ki onu bu tuzaklara kimse düşüremezdi. Bir gün devlet büyüklerinden biri, Selçuk Bey'in bunlara kanmayacağını ve yeni bir plan bulduğunu söyledi. Ama bu iş için Hatun'un da gelmesini gerektiğini ve derhal onun çağırılmasını söyledi. Hükümdar'ın adamları hemen gidip Hatun'u çağırıldılar. Hatun da geldikten sonra toplantı ikinci kez olmak üzere başladı. Devlet büyüğü kararını açıkladı. Bir duello yapılmasını kazananın aradan çekileceğini söyledi. Hükümdar bunu kabul etti ve duello başladı. Selçuk Bey kendine okadar güveniyordu ki her engeli geçebileceğini söylüyordu. Duello, tam 3 gün 3 gece sürdü ve kazanan Selçuk Bey oldu.

Hükümdar aradan çekileceğini ve hatasını anladığını söyledi. O sırada Selçuk Bey Hükümdar'a şöyle dedi; "Ben nesizin gibi şımarırım ne de kendimi ödüm. Hem de kötü bir niyetim yoktu sizin yanınıza gelirken diyerek" sözlerini bitirdi.

Benzer şekilde bu dönemde yer alan bir öğrencinin tarihi olayı hayal gücünü kullanarak tamamlaması şu şekilde olmuştur:

5- Kıt Hükümdar çareği Selçuk'u sürgün etmekte buldu. Hükümdarın desreği ile Selçuk'u haksızca, cebren ve hile ile masum olmasına rağmen cinayet olayına soktu. Selçuk, hiç haberi olmadan yargılanıp sürgün cezası verildiğini öğrendi. Masumdu ama kendini savunmazdı. Büyük bir sinir ile ülkeden ayrıldı. İçinde intikam ateşi yanıyordu.

Başka, küçük bir uygarlığa gitti. Kralın huzuruna çıktı. Derdini anlattı. Kral, onu ülkesine kabul etti. Ayrıca bir görev verdi. Ülkesinde yıllardır dehşet saçan yenilmez bir canavarı öldürmesini istedi. Başarabilmişse, zakkinde onu oğlu olarak kabul edip, ülkesinin başına geçireceğini söyledi.

Selçuk'un savaş konusunda bilgisi vardı. 4000 kişilik bir ordu kurdu ve canavara saldırdı. Bir gece içinde canavar Selçuk hariç bütün ordusunu kalletti. Ama canavar çok yordmuştu, bu nedenle fazla dayanamadı ve Selçuk'un kılıç darbeleri karşısında can verdi.

On yıl sonra Selçuk ülkenin başına geçti. 4 yıl çok iyi yönetti ve 3 yılın sonunda 20000 kişilik bir ordu kurdu. Oğuz Devleti ile 4 yıllık bir savaşa girişti ve Oğuz Devletini fethederek içindeki intikam ateşini söndürdü. Ve sürgün edilişinden 17 yıl sonra eski ülkesinin başına geçti.

Öğrencinin hikayesinde bilinçli olarak seçilmiş canavarlar ve rakamlar dikkati çekmektedir.

Bu grupta yer alan bir diğer öğrencinin Selçuk Bey adlı metnin 4. sorusu olan "Sizce günümüzde bu tür olaylar yaşanmakta mıdır?" sorusuna "Günümüzde bu tür olaylar yaşanmaktadır. Bazı devlet adamları televizyonlara çıkıp diğerinin yerine geçmek istiyor." cevabını vermiştir. Bu dönem öğrencisinde bunun yanında tarihi olayı düş gücünü kullanarak tamamlamada özdeşim kurmalar ağırlıklı olarak yer aldığı halde Ankara Savaşı adlı metnin 4. sorusu olan "Sizce Yıldırım yenilginin acısına dayanamamış ve kahrından mı ölmüştür yoksa intihar mı etmiştir?" sorusuna aşağıdaki şekilde verdiği cevap öğrencinin kendisine verilen mutlak bir ikililik içerisinde kendisine sunulan soruyu kaynakların yetersizliği şeklinde sorgulaması onu felsefi düzeye yaklaştırmıştır:

4- Kendine zarar vermemiştir. Bu sadece kaynaklarda böyle yazar aslında Timur'un yanında kalmaktadır.

#### 4.1.1.5. Felsefi Düzey Öğrencileri

Bu düzeyde sınıflandırılan öğrencilerden biri Ankara Savaşı adlı metnin 1. sorusu olan “Sizce Timur Ankara Savaşı’nı kazandıktan sonra neden Anadolu beyliklerine eski topraklarını geri vermiş ve Osmanlı Devleti’ni Yıldırım’ın oğulları arasında paylaşmış olabilir?” sorusuna verdiği cevapta

1-Ben bu sorunun cevabını; bir daha Timur’u tehdit etmemeleri için ve Timur o toprakları alınca başkası da, onun elinden alacağını düşünmü.

İfadesini kullanmıştır. Öğrenci Timur’un toprakları geri vermesini, Timur’un kendisine tehdit olarak gördüğü beyliklere toprak vererek sorunu çözmeye çalıştığı şeklinde ifade etmiştir. Ona göre eğer Timur o toprakları da kendisine katsaydı savaş devam edecek belki de kazandığı toprakları da kaybedecekti. Öğrencinin aynı metnin 2.sorusuna aşağıdaki şekilde verdiği cevapta ise;

2-Hem insanların kendine karşı olan güvenlerini azaltarak çoğalan toprakları azaltır, hem de ona yakışmayan bir iş yapmış olur.

Timur’u yaptığı davranıştan dolayı yüceltmiş, bunun yanında neden sonuç ilişkisi içinde olayla ilgili yorum getirmiştir. Aynı metnin 3. sorusu olan “Timur’un bu yaptığı davranışı günümüzde yapan devletler var mıdır?” sorusuna ise aşağıdaki cevabı vermiştir:

3-Evet var. Ad vermek gerekirse, başkalarını sömüren, ekonomik kaynakları güçlü diye güçlü silahlar hazırlayan devletler var. Amerika, İsrail, Rusya gibi.

Benzer şekilde Selçuk Bey adlı metnin 4. sorusu olan “Sizce günümüzde bu tür olaylar yaşanmakta mıdır?” sorusuna “*Bence yaşanmaktadır. Günümüzde başbakanlar, cumhurbaşkanları var. Bu olayda da yapıldığı gibi bazı kimseler onların yerine geçmek istiyor.*” Öğrenci kendisine verilen bilgileri de işe katarak günümüzde de bu tür olayların olabileceğini belirtmiştir. Aynı metnin 3. sorusu olan “Hatun’un hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ise “*Bence kışkırtmamalı. Çünkü eğer Selçuk başa geçerse hatun [da] ortadan kalkacak.*” şeklinde net bir şekilde cevap vermiş, aynı zamanda empati yaparak olayların sonrasını da düşünmüş gelecek hakkında yorum yapabilmıştır.

#### 4.1.1.6. Felsefi-İronik Düzey Öğrencileri

Romantik dönem çocuğunun “romantik gerçeklik” algısından farklı olarak, “gerçeklik” üzerine özdeşim kuran felsefi düzeydeki çocuk, İronik düzeyde gerçekliği kendi koşullarında ve öykü formundan ayrı olarak anlamlandırabilir. Bu düzeyde sınıflandırılan aşağıdaki öğrencinin metin yorumlama sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde bu dönem çocuğunda, zaman ve mekânsallık algısının geliştiği, tarihsel olayları günümüze uyarlayabildiği görülmektedir. Fransız İhtilali adlı metnin 1. sorusu olan “Fransız İhtilalinin etkileri hâlâ devam etmekte midir? Yoksa sadece o dönemde yaşanmış ve bitmiş midir?” sorusuna:

2-) Fransız ihtilalinin etkileri hala devam etmektedir. Çünkü Fransız ihtilali krallıkla yönetimlerini yıkmış insanların eşitlik ve demokrasi ilkelerini yaymasına yol açmış ve şu anda da birçok ülkenin eşitlik ve demokrasi ilkelerinden çıkman yaşadığı bilinmektedir.

şeklinde cevap vermiştir. Öğrenci kendisine sunulan bilgiyi de kullanarak günümüzle bağlantısını kurabilmiştir. Aynı metnin 3. sorusu olan “Günümüzde dünyayı bu kadar fazla etkileyebilecek bir olay olabilir mi?” sorusuna verdiği

3-) Tabii ki olabilir o dönemlerde de Fransız ihtilali olup dünyayı bu kadar etkileyeceğini düşünmemişlerdir ama etkilemiştir. Günümüzde de dünyayı etkileyecek bir olay olacağı düşünülebilir ancak böyle bir yenilik olabilir.

şeklinde verdiği cevap benzer şekilde tarihin temel kavramlarından birisi olan sürekliliğin de öğrencide geliştiğini gösterir. Öğrenci tarihin dönüm noktalarından biri kabul edilen bu olayı o zaman içinde değerlendirmiş, olayın günümüzle bağlantısını da kurarak belki de gelecekte bugünkü bir olaydan söz edilebileceği çıkarımını yapabilmiştir. Ancak öğrenci Selçuk Bey adlı metnin 1. sorusu olan “Sizce Selçuk tören sırasında neden böyle davranmış olabilir?” sorusuna:

1-) Selçuk bulundu yenden ve nütbeden memnun değildin. Her seferinde daha da üstlere sıkmak istemiştir. Bu nedenle kendisini çok büyük bir kişi sanarak hükümdarın yanına oturmuştur.

şeklinde cevap vererek metinde yer almayan bir bilgiyi “her seferinde daha da üstlere çıkma isteği”ni eklemiş, Selçuk’un kişisel özelliklerine de vurgu yaparak onu “büyük bir kişi” olarak nitelendirmiştir.

Bu düzeydeki bir diğer öğrenci ise Selçuk Bey adlı metnin 1. sorusuna kısa ve net bir cevap vermiş, Selçuk’un bu hareketiyle hükümdarlığı istediğini belirtmiştir.

SELÇUK BEY  
CEVAPLAR  
Cvp: 1: Devlet hükümdarı olmak istediği için.  
Cvp: 2: Zaten devlet büyükleri selçuk'un  
genc yaşta subaşıcılık görevine getirilmesin-  
den dolayı selçuk'un yanına da olmamışlardı böy-  
le bir davranışla atası kövüklendi.

Fransız İhtilali adlı metnin 1. sorusu olan “Fransız İhtilali başka bir ülkede örneğin Avustralya’da olsaydı bu ihtilalin sonuçları nasıl olurdu?” sorusuna “Sonuçları hiçbir yere duyulamayabilirdi. Çünkü Avustralya küçük bir ülkedir ve deniz ülkesidir. Buradan hak ve özgürlükler duyulamayabilirdi.” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencide mekan kavramının geliştiğini gösteren bu cevapta, ülkeyi küçük ve deniz ülkesi olarak nitelendikten sonra gene de olasılık payı bırakmıştır.

Yukarıdaki öğrenci ürünleri incelendiğinde öğrencilerin mevcut tarihsel düşüncelerinin Mitsel dönemden, Felsefi-İronik dönem kadar farklı bölümlerde yer aldıkları görülmektedir. Öğrencilerden bazılarının bir düzeyde sınıflandırılması zorlaşmaktadır. Egan’a göre İronik düzeyde görülen verilen kaynakları sorgulama şeklindeki düşünce romantik özdeşimler ve masalsı unsurların ağır bastığı Mitsel-Romantik Düzey öğrencisinde de görülebilmektedir.

#### 4.1.2. İlköğretim Öğrencilerinin Tarihe Yükledikleri Anlamlar

Araştırma süresince dersler öğrencileri tarihçilerin çalıştıkları yöntemlerle kendilerinin tarih oluşturmaları şeklinde işlendiğinden öğrencilere tarih nedir? Tarihiyi nasıl tanımlarsın? Tarihiçiler nasıl çalışırlar? soruları sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre ilköğretim öğrencilerin tarihe yükledikleri anlamlar içerik analizi tablosunda şu şekilde gruplanabilir:

Tablo 4.1.1: Öğrencilerin Tarihe Yükledikleri Anlamlar

| Tarihi nasıl tanımlarsın? |                                    |    |                               |   |
|---------------------------|------------------------------------|----|-------------------------------|---|
| No                        | Kodlama                            | n  | Tarih Algısı                  |   |
| 1                         | Geçmiş zamanlar                    | 12 | Tarih geçmişte olup bitmiştir |   |
|                           | Kahramanlıklar                     |    |                               | 1 |
|                           | Yapılan işler                      |    |                               | 1 |
|                           | Savaşlar                           |    |                               | 2 |
|                           | Olaylar bütünü                     |    |                               | 3 |
|                           | Yaşam tarzları                     |    |                               | 2 |
|                           | Önemli insanlar                    |    |                               | 1 |
|                           | İnsanlar                           |    |                               | 2 |
| 2                         | Geçmişten günümüz devam eden süreç | 5  | Süreklilik                    |   |
| 3                         | Önemli olaylar                     | 3  | Olaylar bütünü                |   |
| 4                         | Birim zaman                        | 2  | Belirli bir zaman dilimi      |   |
| 5                         | Bilim dalı                         | 1  | Disiplin olarak tarih         |   |
| 6                         | Bir yerin geçmişi                  | 1  | Mekan olarak tarih            |   |
| 7                         | Ders kitabı                        | 2  | Kitap                         |   |
| 8                         | Önemli insanların hayatı           | 2  | Konu                          |   |
| 9                         | Tarihi eser                        | 1  | Nesne                         |   |

Yukarıdaki içerik analizi tablosunda görüldüğü gibi öğrencilerin tarihe yükledikleri anlamların başında geçmiş zamanlarda yaşanmış bitmiş olaylar gelmektedir. Öğrencilerin yarısına yakınının açık uçlu bir soruda yukarıda kodlandığı şekilde cevap vermeleri öğrencilerin tarihi, mekanik zamanla eş değer görmeleri olarak yorumlanabilir. Jenkis'e (1997, s.18) göre bir söylem olarak tarih, nesnesinden farklı bir kategori oluşturur; geçmiş ile tarih farklı şeylerdir. Ancak, öğrencilerin verdikleri cevaplar bir bütün olarak incelendiğinde öğrenciler tarihi geçmişte yaşanmış olaylar manzumesi olarak algılamadıkları da görülmektedir. Mesela, öğrencilerden (5) tarihi "Dünyanın kurulumundan bu güne kadar süren süre" , (18) "Tarih geçmiş zamandan bu yana devam eden bütün olaylardır.", (24) ise "Geçmişten bu yana

*geçen zamandır.” şeklinde tanımlamışlardır. (13) ise tarihi “Eski olayları çeşitli yollarla eski insanların yaşantılarını günümüze kadar getiren bilim dalı.” olarak tanımlamış; bir öğrenci ise (17) tarih kavramından bir ders kitabını algıladığını “Bence tarih eskiden yaşanmış olan önemli kişilerin örneğin bir bilim adamının hayatını anlatan ders kitabıdır.” şeklinde belirtmiş; (14) ise “Bizden önce yaşayan insanların kültürlerini ve yaşayış tarzını inceleyen bilim dalıdır.” diyerek tarih disiplinine vurgu yapmıştır. Tarihin konusunun ne olması gerektiği süregelen tartışmalar arasındadır. Bu bağlamda (22) tarihi “büyük insanlar” olarak algılamış, “Eski zamanlarda yaşamış önemli insanların bir tarih boyunca yaşadıkları önemli veya yaşanmaya değer değerlere tarih denir.” ifadesini kullanmıştır. Yukarıdaki bazı öğrencilerin söylemlerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı tarihte zaman kavramına vurgu yapmışlardır. Şimşek (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretilmesi tartışılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınının tarih kavramını “geçmiş” kavramını kullanarak zaman ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2006: 246).*

Öğrencilerin 1/4’ünden azı tarihin temel kavramlarından biri olan değişim ve sürekliliğe vurgu yapmış, tarihi zaman ve mekân boyutunda sürekliliğe değinmişlerdir. Hodkinson’a (Şimşek,2006:120) göre sürekliliğin anlaşılması ile anokranizm önlenerek sonra ve şimdi arasındaki gerçeklik fark edilir.

Öğrencilerin tarih düşüncesinin gelişiminde ve etkili tarih öğretiminde tarihe yükledikleri anlamlar yanında tarih kavramının kendilerinde ilk olarak çağrıştırdıkları da önemlidir. Bu amaçla öğrencilere “Sence tarih nedir?” sorusu sorulmuş, alınan cevaplar kodlanarak kategorileştirilmiş ve tablo şeklinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.1.2: Öğrencilerde Tarih Kavramının Çağrışımı

| <b>Tarih denilince aklına neler geliyor?</b> |                |          |                    |
|--|----------------|----------|--------------------|
| <b>No</b>                                    | <b>Kodlama</b> | <b>n</b> | <b>Yorum</b>       |
| 1  | Savaş          | 6        | Olay               |
| 2  | Önemli olaylar | 2        |                    |
| 3  | İlginç olaylar | 1        |                    |
| 4  | Ezber          | 4        | Ezber              |
| 5  | Atalarımız     | 2        | Geçmiş             |
| 6  | Devlet         | 2        |                    |
| 7  | Kişi           | 4        | Tarihsel kavramlar |
| 8  | Yer            | 1        |                    |
| 9  | Zaman          | 2        |                    |
| 10   | Kanıt          | 2        | Kaynak             |
| 11   | Destan         | 1        | Diğer              |
| 12   | Fedakarlık     | 1        |                    |
| 13   | Gelenek        | 1        |                    |

Bu bulgular tarih kavramına öğrenciler tarafından hangi vurgunun yapıldığının belirlenmesi açısından önemlidir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık 1/4'ünün siyasi kavramlara doğrudan vurgu yapması dikkate değerdir. Öğrencilerin yaklaşık 1/5'i bu soruya savaş cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin siyasi kavram olan “savaş”a vurgu yapmaları Dilek’in (2004, s.20) tarihçilerin siyasi olaylarla ilgilenmeleri, toplumsal olayların tarihi sürece katılmadığı eleştirisinin ilköğretim okullarındaki yansıması olarak görülebilir. Çünkü öğrenci cevaplarında daha önceki konularda işlenen savaş adlarına vurgu yapmıştır.

Tarih ve tarihçi kavramlarının yakın ilişkisinden hareketle öğrencilerin tarihiyi nasıl tanımladıkları tarihsel düşüncelerini belirlemede kullanılan bir diğer sorudur. Bu amaçla öğrencilere “Tarihçi denilince ilk olarak aklına ne/ler geliyor?” sorusu sorulmuş, öğrenci cevaplarının nicel içerik analiz tablosu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Tablo 4.1.3: Öğrencilerde Tarihçi Kavramının Çağrışımları

| Tarihçi denilince aklına neler geliyor? |                                 |    |                                   |
|---|---------------------------------|----|-----------------------------------|
| No                                      | Kodlama                         | n  | Tarihçilik                        |
| 1                                       | Geçmiş zamanları inceleyen kişi | 4  | Tarih çalışan kişi                |
| 2                                       | Geçmiş yazan kişi               | 1  |                                   |
| 3                                       | Bilim insanı                    | 15 |                                   |
| 4                                       | Araştıran ve yorumlayan kişi    | 5  | Geçmiş sorgulayan, araştıran kişi |
| 5                                       | Tarihi bilgiye sahip kişi       | 1  | Tarihi bilen ve öğreten kişi      |
| 6                                       | Tarihi öğreten kişi             | 2  |                                   |
| 7                                       | Bilen, gören, duyan kişi        | 2  |                                   |
| 8                                       | Olayları anlatıcı kişi          | 3  |                                   |
| 9                                       | Eksiksiz bilgi sahibi kişi      | 3  |                                   |
| 10                                      | Büyük kitapların yazarı         | 1  | Yazar                             |
| 11                                      | Fikrim yok                      | 3  | -----                             |

Öğrenci cevaplarının analizi sonucunda ilköğretim öğrencilerinin zihinlerindeki tarihçi imajı 3 temel kategoriye ayrılabilir: Tarihi çalışan kişi, geçmiş sorgulayan, araştıran kişi ve tarihi bilen ve öğreten kişi. Yukarıdaki öğrenci cevaplarından elde edilen temel kategoriler sözlüklerde geçen tarihçi tanımlamasıyla benzerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası tarihçiyi tarih çalışan kişi olarak görmüşler; tarihçiyi tanımlamada tarihsel ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda öğrenci ifadelerinden örnekler yer almaktadır:

(Ö.1) “Tarihçiler eski insanların hayatlarını ele alan kişilerdir.”

(Ö.3) “Tarihçi dendiği zaman genellikle tarih yazarlar aklıma geliyor ve sürekli tarih anlatırlar, yazarlar.”

(Ö.5) “Eski dönemlerde yaşanmış büyük olayları anlatan kişi.”

(Ö.10) “Önceden yaşanmış olay.”

(Ö.13) “Bence tarih, eski zamanlarda yaşanmış önemli olaylardır.”

(Ö.15) “Tarih yaşlı insanların yaşam tarzlarını inceleyen bilim dalıdır.”

(Ö.4) “Tarihçiler eski olayları araştırır ve yorumlar. Milletlerin geçmişini bilmeden tecrübesiz yaşamalarını önler ve geçmişi geleceğe ışık tutarlar.”

(Ö.1: Öğrenci 1)

Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı gibi öğrenciler zaman ifadeleri “eski dönem”, “eski zaman” eski insan”, “eski olay”; “önce”, “yaşlı insan” gibi sözcüklerle ifade

etmişlerdir. Geçmiş hakkında öğrenme tarihe ait bazı kelimeleri bilmeyi de içermektedir (Cooper, 1995, s.12). Çocuklar zaman mefhumuna dalmış durumdadır. Bu zaman kavramı onların kişisel gelişimlerinin bir parçasıdır ve bu geliştirilmelidir. Çocukların zihinlerin günlerin belirli şablonları vardır. Bu şablonlar doğum günleri, sezonlar, tatiller gibi önemli günlerle belirlenir (Cooper, 1995, s. 8).

Öğrencilerin 1/4'ünden azının akademik ortamda tartışılan düzeye yakın bir şekilde tarihçi tanımı yapmaları dikkate değerdir. Aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir:

**(Ö.11)** *“Tarihçiyi benim bildiğim kadarıyla şöyle tanımlarım: Geçmiş zamanda yapılan, olan çalışmaları bir kitap haline, roman haline dönüştürmeleri. Bence tarihçiler bazı olayları araştırarak biraz da uydurarak bir çalışma yaparlar.”*

**(Ö.23)** *“Tarihçiler araştırma yaparak, okuyarak ve çeşitli kaynaklardan bilgi edinerek, tartışarak çalışma yaparlar.”*

Okullarda tarih derslerinde sadece öğretmenin anlatıcı konumda olmaması, öğrencilerde bir takım beceriler kazandırabilmesi için öğrencilere tarihçi gibi çalışmaları gerektiği yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Fines (Yapıcı, 2006, s.25) öğrencilerin tarihçi gibi çalışma nedenini şu şekilde açıklar: tarihin nasıl yazıldığını ve bize nasıl geldiğini bilmeksizin öğrenilen tarih iddiaların ezberlenmesinden ibaret olur, iyi öğrenme daima aktif öğrenmedir, kaynak ve kanıt kullanımı ikinci el tarihin nadiren verdiği gerçeklik hissini verir. Tarihsel öğrenmelerin aynı zamanda tarihsel araştırmalar şeklinde sağlanması öğrencilerin “küçük birer tarihçiler” olarak görülmesi anlayışını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda konunun öznesi olan ilköğretim öğrencilerine “Sence isteyen herkes tarihçi olabilir mi?” sorusu sorulmuştur. 12 yaş grubundaki öğrencilerin tarihi açıklamaları için önemli görülen bu sorunun bulguları tarih öğretimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aşağıda öğrenci cevaplarının tematik kodlamaları görülmektedir.

Tablo 4.1.4: Öğrencilere Göre Tarihçilik

| Sence isteyen herkes tarihçi olabilir mi? |                            |    |          |
|---|----------------------------|----|----------|
| No  | Kodlama                    | n  |          |
| 1   | Hayır olamaz               | 21 |          |
|   | <b>Alt kodlama</b>         |    | <b>n</b> |
|   | Çok çalışmalı              |    | 4        |
|   | Tarihimiz çok büyüktür     |    | 2        |
|   | Meraklı, araştırmacı       |    | 2        |
|   | Okulunu bitirmeli          |    | 2        |
|   | Çok fazla bilgisi olmalı   |    | 3        |
|   | Sevmeli                    |    | 3        |
|   | Açıklayabilmeli            |    | 2        |
|   | Yaşamış olmalı             |    | 3        |
| 2   | Evet olabilir              | 8  |          |
|   | <b>Alt kodlama</b>         |    | <b>n</b> |
|   | Okulunu bitirip olur       |    | 1        |
|   | Gerçekten isterse olur     |    | 2        |
|   | Kafasını kullanan olur     |    | 1        |
|   | Sözel dersleri iyiyse olur |    | 1        |
|   | Geçmişini araştırıp olur   |    | 1        |
|   | Severse olur               |    | 2        |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ilköğretim öğrencilerin 2/3'ü isteyen herkesin tarihçi olamayacağını belirtmiştir. Bu cevabı veren öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre tarihçi olabilmek için çok fazla bilgi sahibi olunması gerekir. Örnek olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

**(Ö.26)** “...Herkes tarihçi olamaz asla çünkü tarihimiz küçük bilgilerle anlatınca bitmez. Tarihimiz küçücük laflarla küçücük bilgilerle bitmez çünkü tarihimiz çok büyük.”

**(Ö.3)** “Tabi ki de olamaz. İlk önce çok şey bilmek lazım...”

**(Ö.7)** “Tarih hakkında çok bilgisi olmayan kişi tarihçi olamaz.”

Bazı öğrenciler ise tarihçiliğin metodolojik yönüne dikkat çekmişlerdir. Tarihçilerin araştırmacı olması gerektiği bu kategoride incelenen öğrencilerin ortak bir şekilde vurguladıkları nokta olduğu görülmüştür.

**(Ö.4)** “İsteyen herkes tarihçi olamaz. Meraklı, araştırmacı ve tarihi seven kişiler tarihçi olabilir.”

(Ö.27) “...Çünkü tarihçi o kadar basit gibi gözüküyor olabilir ama o kadar basit değildir. Önce bir tarihçi olabilmek için çok çalışmak, geçmişini araştırmak ve araştırmada araştırma kurallarına uyup,geçmişini çok iyi bilmeleri gerekir.”

(Ö.19) “Bence herkes tarihçi olamaz. Çünkü onları araştırdın buldun ama birde onları güzel anlamlı iyi açıklayabilme var.”

(Ö.17) “Bence kafasını, zihnini,beynini kullanan her kişi tarihçi olabilir”.

(Ö.23) “İsteyen herkes tarihçi olabilir. Tarihini iyi araştırırsa ve bilgiler edinebilirse tarihçi olabilir. Ama gerçekten bir tarihçi olmayı istemesi gerekir.Bu konuda uzun ve gerçekçi bir araştırma yapması gerekir.”

## 4.2. Kanıt Temelli Öğrenme Ortamlarının Söylem Analizi

Tablo 4.1’de araştırmanın alt başlıklarının gruplandırılması gösterilmiştir. Araştırmanın alt başlıkları olan “*Bu araştırma tarih dersindeki düşünce becerilerini gerçekleştirmekte etkili midir? Kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmek mümkün müdür? Tarihin disiplin içi amaçları gerçekleştirmekte midir? Kanıt temelli öğrenme çalışmaları öğrencilerde tarihsel duyarlık oluşturmuş mudur? Tarih hakkında bakış açısı kazanmakta mıdır? Sosyal bilgiler derslerinde Kanıt temelli öğrenme çalışmaları öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemiştir?*”sorularına ilişkin bulgular bu başlık altında ele alınacaktır. Bu amaçla bu bölümde örnek olarak grup çalışmalarından bazıları söylem analizine tabi tutulmuş, öğrenci ürünlerinden bazıları doküman incelemesi olarak değerlendirilmiştir.

### 4.2.1. Kanıtları Okuma

Araştırmanın amaçlarından birisi de ilköğretim öğrencileri kendilerine sunulan kanıtları bir öğretmen rehberliğinde nasıl okuyacaklarını ve yorumlayacaklarını görmek, buna bağlı öğrenim süreçleri analiz etmektir. Klasik tarih derslerinin işlendiği sınıf ortamlarının aksine kanıtlar üzerinde fikir yürüten, onlar hakkında çıkarımlarda bulunan öğrencilerin derin tarihsel analizlere ulaşabileceği bunun yanında tarihçilerin çalışma yöntemlerini sezebileceği araştırmacının araştırma

başındaki beklentisini oluşturmaktaydı. Araştırma sürecince aşağıdaki söylem analizi yapılan ders ortamı örneğinde de görüleceği gibi bu düşüncemiz verilerle doğrulanmıştır. Kanıt temelli öğrenme, oluşturma öğrenme ortamların gerekli kıldığı düzenlemeye uygundur. Sosyal oluşturma öğrenme ortamlarında öğretmen rehberliğine yaptığı vurgudan hareketle kanıtların öğrencilere sunulması, bunlar üzerinde Vygotsy'nin tabiriyle yetişkin rehberliğinde yapılan tartışmalar ve konuşmalar bağlamında kendi tarihsel tasarımı ve yorumunu oluşturması öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bunun yanında Dilek'in (2002, s.87-88) ifade ettiği ilerlemeci anlayışın temel ilkelerinden biri olan, öğrencileri 'küçük bilim adamları' olarak görme anlayışında öğrenme deneyim, keşfetme ve problem çözme yoluyla oluşmaktadır. "Bu bakış açısına göre tarihsel anlama (*historical understanding*), tarihi delil ve belgelerin sınıf içinde sistematik bir şekilde kullanılması yoluyla gerçekleşir." (Dilek, 2002, s.88).

İşbirlikli küçük çalışma grupları ile kanıtlar üzerinde tarihsel sorgulamaların yapıldığı sınıf ortamının söylem analizi yapılırken her bir gruba 1,2,3 şeklinde, grup konuşmalarında ise her satıra 1'den başlayarak numaralar verilmiştir.

Öğrencilere resimler, çizimler, haritalar verilmiş gördüklerini grupla tartışmaları istenmiştir. Uygulama sürecinin video-kamera kayıtlarının transkriptleri aşağıdaki gibidir:

**S.K. Tüm sınıfla konuşma, Ö: Öğretmen, K.Ö: Kız öğrenci, E.Ö: Erkek Öğrenci**

#### **Öğrenme Ortamında Süreç:**

Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan çalışma kâğıtlarını öğrencilere dağıtılmış, bir taraftan da açıklamalar yapılmıştır. Tüm gruplara aynı tarihsel kaynaklar verilmiştir. Bu kaynaklar; Büyük Hun Devleti Çağına Ait Pazırık Buluntularının resim ve çizimlerinden oluşan görseller ile haritadan oluşmaktadır. Kanıtlar yardımıyla geçmişi analiz edip yorumlamada tarihsel düşüncenin gelişiminde kanıtların öğrenmede etkilerinin nasıl olduğu aşağıda incelenmiştir.

Bir önceki bölümde öğrencilerin tarihçilik algıları ortaya konulmuştu. Kanıtların sorgulanması esnasında tarihçilik algıları ile ilgili gelişen diyalog şöyledir:

[S.K.17] 1.K.Ö: Hocam onun niçin kullanıldığını, onu kimin yapmış olabileceğini ve hangi dönemde yapılmış olabileceğini araştırıyorlar.

[S.K.18] 2. E.Ö: Hocam arkadaşımızın dediği tarihçilik değil ki...şey arkeolog

Araştırma süresince tarih nedir? tarihçi kimdir? soruları öğrencilere sıklıkla sorulmuş, kaynaklar üzerinde konuyla ilgili tartışmaları sağlanmıştır. S.K.17 tümcesinde çalışma kâğıdında yer alan arkeologların çalışma sistemi bazı öğrenciler tarafından tarihçilik olarak algılanmış, ancak sınıf içi tartışmada S.K.18 tümcesinde görüldüğü tarihçinin görevi tartışılmıştır.

Grup çalışması tarih öğretiminde önemli bir unsurdur. Grup çalışması öğrencilerin öğrenimlerinde beraber çalışabilmeleri ve grup etkinliklerinden sosyal ve eğitimsel olarak faydalanmaları anlamına gelir. Grup çalışmaları ile öğretmen, öğretmen-öğrenci/sınıf ilişkisinin klasik yapısı dışında farklı bir sınıf çalışmasına izin vermesi avantajını sağlar (Nichol, 1991, s.84)

### **1. grup**

[1.1] 3.K.Ö: öğretmenim bir şey sorabilir miyim?

[1.2] Ö : Söyle

[1.3] 3.K.Ö: şimdi burada diyor ki bu giysiler nelerden yapılmıştır diye? Keçe olabilir mi mesela?

[1.4] Ö: Evet başka ne olabilir?

[1.5] 3.K.Ö: Yün olabilir.

[1.6] 4.K.Ö: Alakası yok.

### **2. grup**

[2.1] K.Ö: Bizi birinci saat çok çektiniz artık çekmeyin.

[2.2] K.Ö: Hocam bunlar televizyonda falan çıkmayacak değil mi?

[2.3] E.Ö: Resimdeki neye benziyor?

[2.4] E.Ö: Yuvarlak, yuvarlağımsı

[2.5] E.Ö: Herhalde o zamanlar putlara tapıyorlardı. Baksana

### **3. grup**

[3.1] Ö: (Anlaşılmıyor) Nasıl bir şey olabilir?

[3.2] E.Ö: Uzun kollu

[3.3] Ö: Günümüzde böyle bir elbise var mı?

[3.4] Ö: Ne olabilir?

[3.5] E.Ö: O döneme ait olduğuna göre muhtemelen deridir.

[3.6] Ö: Başka

[3.7] E.Ö: Başka, mesela şu taraklarını kemiklerden yapmış olabilirler. Şu dövmeyle nasıl yapmışlar o benim çok ilgimi çekti.

[3.7] Ö: Nasıl yapmış olabilirler?

(Öğretmenin rehberliği)

#### **4.grup**

[4.1] K.Ö: Öğretmenin bir şey sorabilir miyim?

[4.2] Ö: Evet

[4.3] K.Ö: Bu biraz eski gibi görünüyor, kenarları kırık gibi bir şeyler

[4.4] Ö: Demek ki eski. Günümüzden kaç yıl önce olabilir?

[4.4] E.Ö: 100,200

[4.5] Ö: Kaç yüz yıl günümüzden? Ne kadar eski olabilir?

[4.6] E.Ö: Çok

[4.7] Ö: Çok dediğin kaç yıl mesela?

[4.8] E.Ö:200,300,500, 1000, 2000

[4.9] Ö: Milattan önceye git.

[4.10] E.Ö: O zaman ateş falan var mı?

[4.11] Ö: Var

#### **5.grup**

[5.1] K.Ö: .....Arkadaşım diyor ki, eskiden insanlar vucutlarına dövme yaptırılmış giysi giymeden çıkarılmış bunu da giysiden sayalım diyor

[5.2] Ö: Giysi giymedikleri zaman dövmeler..

[5.3] K.Ö: Giysiden saymıyoruz değil mi?

[5.4] Ö: Dövmeli vücut

[5.5] Ö: Neler var?

[5.6] K.Ö: Kıyafetler var, masa var, tarak var,

[5.7] Ö:Başka

[5.8] K.Ö: Dövme zaten

[5.9] K.Ö: Tamam. Dövmeyi ne yapıyoruz? Günlük hayatta kullanıyoruz. Şey şapka olabilir.

[5.10] K.Ö: Ama tarak o.

[5.11] K.Ö: Ama benzer diyor. Şapka olarak kullanmışlardır.

[5.12] K.Ö: Şapkaya benzer bir yanı var mı? Uçları var.

[5.13] K.Ö: Tarak

[5.14] K.Ö: Ya benzer diyor.

[5.15] K.Ö: Bu şeyi düşün

## **6. Grup**

[6.1] Ö: Ne bunlar?

[6.2] E.Ö: Kafası olmayan bir şey. Eski o dönem giysiler. İşlemeler

[6.3] Ö: Ne işlemesi bunlar?

[6.4] E.Ö: Maymun

[6.5] E.Ö:Canavar

[6.6] Ö: Başka ne olabilir?

*Öğrencilerden cevap gelmez. Sessizlik*

[6.7] Ö: Sen şimdi dövme yaptırırsan ne yaptırırdın mesela omzuna?

[6.8] E.Ö: Gül

[6.9] E.Ö: İskelet kafası

[6.10] E.Ö: Ben aslan yaptırırdım.

[6.11] Ö: Neden aslan yaptırırdın?

[6.12] E.Ö: Galatasaraylı olduğum için

[6.13] E.Ö: Kartal

[6.14] Ö: Peki o dönemde yaşayan insan ne resmi yaptırmış vücuduna?

[6.15] E.Ö: Canlılar, hayvanlar

[6.16] Ö: Neden onu yaptırmış olabilir?

[6.17] E.Ö: onlar kendileri canlandırmışlardır. Eee taptığı için olabilir.

[6.18] Ö: Tapmış yani dinsel bir motif mi?

[6.19] E.Ö: Belki dinini simgeliyor olabilir.Kendine özel mesela birini ona şe..

*(Grup dışından bir öğrenci tartışmaya katılır)*

[6.20] K.Ö: Hayvanlarla daha yakın olduğu için hayvan resimleri çizmiş olabilir

### **7. Grup**

[7.1] K.Ö: Öğretmenim bir şey sorabilir miyim?

[7.2] Ö: Evet

[7.3] K.Ö: nesnelerin kullanıldığı dönem

[7.4] Ö: (*Resimleri göstererek*)Şunlara bakın, şunları düşünün, (çalışma kağıdının sayfasını çevirerek) elinizdeki farklı kaynakların hepsini düşünün, bakın şunlar, şunlar ve şu.

[7.5] K.Ö: Ne?

[7.5] Ö: (*Resmi göstererek*) Bu, o dönemdeki insanların kullanmış olduğu elbiselerden tutun günlük hayatta kullandıkları masaya kadar. Tamam mı bunları düşünün

[7.6] K.Ö: Anladım hocam

### **8. grup**

[8.1] K.Ö: Öğretmenim elbiseyi merak ettim.

[8.2] Ö: Elbise mi acaba o?

[8.3] K.Ö: Hayır dövme ama elbiseye benziyor birazcık da...

[8.4] Ö: Ne acaba?

*Anlaşılmıyor. Gülüşmeler...*

[8.5] Ö: Ne bu?

*Anlaşılmıyor. Gülüşmeler...*

[8.6] K.Ö: Anlaşılmıyor. Ayakları...bilmiyorum

[8.7] K.Ö:Dövmeler, hayvan figürleri

### **9. grup**

[9.1] 1. K.Ö: o dönemlerde teknoloji yoktu.

[9.2] 2. K.Ö: Ama o dönemin teknolojisi bu. O dönemin insanların oluşturduğu teknoloji.

[9.3] 1.K.Ö: Bu zamanki teknoloji ile o zamanki teknolojiyi karşılaştırdığımızda hiç yokmuş gibi yani.

- [9.4] Ö: O zamanın şartlarını düşündüğümüzde...
- [9.5] 1.K.Ö: Bunlar çok güzeldir.
- [9.6] 2. Ö: evet bunlar çok güzeldir.
- [9.7] E.Ö: canavarlar falan var.
- [9.8] 2.K.Ö: yani çok iyi bulmuşlar bence, tarağı, elbiseyi, masayı
- [9.9] E.Ö: Deri mont olabilir, kazak olabilir,
- [9.10] O dönemde çok fazla, şey teknoloji gelişmediği için
- [9.11] Ö: nelerden yapılmış olabilir
- [9.12] K.Ö: Hayvan derilerinden, kumaşlardan..
- [9.13] 2.K.Ö: Hayvan yünü,
- [9.14] 3.K.Ö: hayvan tüyü
- [9.15] 2.K.Ö: Kuş tüyü
- [9.16] Ö:Kuş tüyü de olabilir mi?
- [9.17] 2.K.Ö: Olabilir. Süsleme yaparlar
- [9.18] 2. E.Ö: Koyun yünü

### **Sınıfla Tartışma:**

- [S.K.26] Ö: (*Tüm gruplara*) Ne gibi özellikler dikkatinizi çekti?
- [S.K.27] 1.K.Ö: Resimleri anlatıyorum. Burda yani günümüzden kullandığımızdan farkı yok ama yani değişik maddelerden yapılmış olabilir diye düşündüm.
- [S.K.27] Ö: ne olabilir o maddeler?
- [S.K.27] 1.K.Ö: Hayvan derisi, ot ve işte
- [S.K.28] (Bir öğrenci): Nasıl ot
- [S.K.29] 1.K.Ö: Otları birleştirerek etek yapıyorlar. İşte keçe gibi şeyler kullanmışlar, kemiklerden özellikle çok değişik şeyler yapmışlar ondan sonra işte..
- [S.K.30] Ö: Peki günümüzle nasıl bir benzerlik var?
- [S.K.31] 2.K.Ö: öğretmenim mesela burda arkadaşım dedi ya deri kullanılmış diye. Bu günümüzde de kullanılıyor. Deri ayakkabılar, deri çantalar.
- [S.K.32] Ö: Evet başka

[S.K.33] 3.K.Ö: öğretmenim burda kıyafetleri yaptıkları şeyler falan bizimkilere çok benziyor. Ama masaları biraz garip çünkü kenarları yuvarlak ortası düz ee bizimkilerden çok farklı ve oymacılık yapmışlar galiba, desenler var. Dövmeler yapmışlar, dövmeler şimdi yeni tanınmış gibi bir şey yani. Çoğu kişi dövmeleri yeni tanıyor.

[S.K.34] Ö: Dövmelerde dikkatini çeken ne?

[S.K.35] 3.K.Ö: Hayvanlara, bitkilere, doğaya daha çok önem veriyor

[S.K.36] Ö: mesela sen dövme yaptırsan neleri kullanırsın?

[S.K.37] 3.K.Ö: Fenerbahçeli dövme yaptırırım veya gül yaptırırım.

Demek ki hayvancılıkla, tarımla, ekicilik, biçicilikle uğraşıyorlarmış, toplayıcılık yapıyorlarmış, çoğu şeyleri bizimkilere benziyor, desenli, tarakları çok farklı bizimkiler normal .. ama onların tarakları biraz şapkaya benziyor. Burda deniz kabukları var. Demek ki deniz kıyısında yaşıyorlarmış

[S.K.38] 4. K.Ö: geçmiş zamandaki nesnelerin geliştirilerek günümüzde devam etmesi.

[S.K.39] 5. K.Ö: Yani öğretmenim. Söyleyebilir miyim? Yani şimdi ordaki elbiseler çok renkli değil şimdiki elbiseler ise çok renkli. Bi de çok değiştirilmiş yani desenli,

[S.K.40] 6.K.Ö: bu elbiseler eskiden kalmış

[S.K.41] Ö: Peki o zaman günümüze nasıl gelmiş bunlar?

[S.K.42] 7. K.Ö: toprak altında kalarak.

[S.K.43] 4.K.Ö: Çoğu nesneleri doğadan ve hayvanlardan faydalanarak yapmışlar

[S.K.44] 1.K.Ö: Bunlar genellikle el yapımı gibi duruyor. Çünkü o zamanlar dikiş makinesi gibi bir şeyler yoktu.

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde kanıtlar üzerinde sorgulamalar şeklinde işlenen tarih dersi, tarihin temel kavramları olan zaman, süreklilik ve değişim farklı bakış açıları ve kanıtların kullanımı yanında geçmişle günümüz arasında bağlantıyı sağlamalarında etkili olduğu görülmektedir. [3.5], [3.7], [6.15], [6.19], ve [9.2] tümcesinde öğrenciler olayın yaşandığı dönemi göz önünde bulundurarak fikir beyan etmişlerdir. [9.2] tümcesinde öğrencinin çıkarımı ve grup tartışmasının devamı olan [9.3] tümcesi, öğrenci öğrenmelerinde birbirlerini desteklemelerine örnektir.

Öğrenciler grupla çalışırken kendi düşüncelerini desteklemek için akranlarının (grup üyelerinin) sözlerini kullanabilirler, diğer bir deyişle, öğrenciler birbirini bir bilgi kaynağı olarak kullanırlar (Vella, 2004).

[6.17], [6.20] tümceleri ise tarihsel olayların nedenlerini, buldukları zaman içerisinde değerlendirebildikleri ve bu şartlara göre yorumlayabildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin kanıtlar üzerinde konuşmalarından hareketle ulaştıkları bilgi önemlidir. Nitekim, Demircioğlu (2005, s.119) tarihin somut ve görsel malzemelere dayalı olarak anlatılmamasının, geçmişe yönelik bilgi ve deneyimleri eksik olan öğrencilerin tarihi öğrenmelerinde sıkıntılar yaşanmasına neden olacağını ifade etmektedir. Dilek (2002, s.80) tarihi bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmekten için tartışma ortamlarının yaratılması ve öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesini olumlu yönde etkileyebileceğini ifade eder. Bu bağlamda sadece romantik düzeyde bile felsefi ve ironik düzeyi ifade eden cümlelerin kurulması kanıtların sorgulanmasının öğrencilere sağladığı faydalar arasındadır.

Sözcük edimi ve gelişimi tarih öğretimi için gereklidir (Nichol, 1992). Sosyal oluşturmacı yaklaşımın öğretmene yaptığı vurgu öğrencilerin çalışma kağıtlarını doldurmaları ve grup tartışmalarında bulunmaları sürecinde aynı zamanda öğretmenin düşündürücü sorularla konu üzerinde dikkatlerini çekmesi olarak kendisini göstermiştir([5.7], [6.1], [6.7], [8.2], [9.11] tümceleri).

Grup içi ve gruplar arası iletişimde kanıtları sorgulama etkinliği öğrencilerin derse katılma isteğinde, kendi fikirlerini sorgulamada etkili olmuştur. İletişimin yönü sadece öğretmenden öğrenciye doğru değil, öğrenciden öğretmene ve öğrenciler arasında olmuştur. Öğrencilerin grup çalışmaları sonucu oluşturdukları ürünleri öğretmenle paylaşmak ve bazen de sorular sormak için öğretmenin yanına geldikleri de gözlenmiştir.

#### 4.2.2. Kanıt Temelli Tematik Öğretim

Tematik (Öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniği) öğretim tekniği sosyal bilgiler ya da tarih derslerinde diğer derslerin içeriğine bağlı kalmaksızın kendi içinde her konuya uygulanabilecek konu, yetenek ve ilgi merkezli işbirlikçi öğrenmeye dayalı bir tekniktir (Dilek, 2002b, s.3). Sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih üniteleri boyunca sadece kaynakların sorgulanması yoluyla işlenen dersler öğrencilere sıkıcı gelebilir. Bunun için birinci elden kaynakların tematik öğrenme tekniği ile öğrencilere sunulması, böylece işbirlikli çalışma ortamının oluşması öğrencilerin duyuşsal olarak da tarih derslerinden hoşlanmasını sağlayacaktır. Nitekim yaptığımız araştırma bu savı destekler niteliktedir. İlgi, yetenek ve isteklerine göre gruplara ayrılan öğrencilerin kanıtları kullanmaları ve bunun sonucunda tarihsel bir ürün oluşturmaları, mevcut kaynakları sorgulama ve inceleme sonucunda öğrenme süreçleri ve tarihsel anlamalarının gelişmesinde yararlı olabilir. Yurdakul'a (2005, s.54) göre öğrenci isteklerine göre oluşturulan gruplar, işbirliğine dayalı aynı zamanda sosyal oluşturmacı kuramların öğretimsel uygulamalarından birisidir.

Kanıt temelli işbirlikli tematik öğretim tekniği öncesinde öğretmen rolündeki araştırmacı konuyla ilgili genel bir bilgi vererek öğrencileri bilgilendirmiş ve derse hazırlanmıştır. Bu ilk aşamada her grup, tekniğin doğasına uygun olarak, kendi istekleri ile dâhil oldukları grubun özelliklerine uygun çalışmalar yapmaları için yönlendirilmiştir. Aşağıda tekniğe hazırlık aşamasına ait veriler yer almaktadır:

#### AŞAMA 1: Derse Giriş

*(Öğretmenin çalışma kağıtlarını dağıtması ve açıklamaları)*

[1:1] Ö: Çalışma kağıtlarınızı dağıtacağım daha sonra yapacağımız etkinliği anlatacağım.

[1:2] Ö: Hepiniz boş kağıtları aldınız mı? Dinleyin...

*(Sınıf gürültülüdür)*

[1:3] Ö: Evet dinleyin artık beni. Şimdi bakın elimizde çeşitli kaynaklar var. Daha önceki derslerimizde kullandığımız çeşitli kaynaklar vardı. Hatırladınız mı? Neydi bunlar?

[1:4] E.Ö: Ne neydi?

[1:5] 1. K.Ö: Destanlar

[1:16] 2. K.Ö: Abideler, resimler, eşyalar, kalıntılar.

[1:7] Ö: Şimdi bakın elinizde çeşitli kaynaklar var. Anadolu Selçukluları dönemindeki bir olayı işleyeceğiz. Daha önce söylediğim gibi bahsettiğimiz savaş 1230 yılında olmuş. Burada Anadolu Selçukluları dönemindeki bir savaştan bahsedeceğiz. Elinizdeki çalışmada öncelikle savaşa taraf olan devletler ve hükümdarlar hakkında bilgiler var. Alâeddin Keykubat var Celaleddin Harzemşah...

[1:8] Ö: Bakın burada o dönemi anlatan bir kaynak görüyorsunuz. Olayların nasıl geliştiğini anlatıyor bize.

[1:8] K.Ö: Hepimizin elinde yok ama

[1:9] Ö: Grup olarak çalışıyorsunuz

*(Hazırlık aşamasında sınıf gürültülüdür. Araştırmacının dinlemeleri için ikazları söz konusudur.)*

[1:10] K.Ö: Öğretmenim biz savaşı mı canlandıracağız yoksa savaşın sonuçlarını mı?

[1:11] Ö: Şimdi her grubun görevini söyleyeceğim.

[1:12] 3. K.Ö: Niye gülüyorsunuz?

[1:13] 4. K.Ö: Sana gülmüyoruz.

*(Araştırmacının gruplara görevlerini anlatması ve kaynakları tanıtması)*

[1:14] Ö: Elinizde çeşitli kaynaklar var...

[1:15] K.Ö: Ama hiç birisinin müzikle alakası yok

[1:16] Ö: Evet. Elinizdeki kaynaklardan hareketle şarkı yazacaksınız.

[1:17] K.Ö: Şarkı mı yazacağız?

[1:18] Ö: Evet

[1:19] K.Ö: Yaaa..

[1:20] Ö: Anladınız mı? Mesela hangi şarkıyı biliyorsunuz? Bildiğiniz şarkıları uyarlayabilirsiniz.

[1:21] K.Ö: İyi o zaman onların .....*(anlaşılmıyor)*

[1:22] Ö: Kaynakları okuyorsunuz. Savaşın nasıl geliştiği zaten şiir olarak yazılmış burada. Okuyun bunu. Savaşla ilgili şarkı yapıyorsunuz.

[1:23] K.Ö: Hocam mesela şimdi burada diyor ki Alaeddin Keykubat işte Moğol tehlikesini bildiğinden Moğoooool teehlikesi bu şekilde mi?

[1:24] Ö: Evet başlayın şimdi.

[1:25] K.Ö: (Tekrar ellerini sallayarak) Moğolll tehliikesiii

[1:26] 2. K.Ö: Tamam ben okuyorum. Gelişen siyasi olaylar...(grup arkadaşlarına) Susun dinleyin beni. Onlar gibi çocuk değilsiniz.

[1:27] Ö: (Bütün gruplara): sorunuz olursa bana soruyorsunuz.

Yukarıda derse giriş ve işbirlikli öğrenme sürecine hazırlık aşmasında geçen diyaloglar yer almaktadır. Ders öğrencilerin çalışma kâğıtlarını incelemesi ve etkinlik üzerinde yapılan konuşmalarla başlamıştır. Teknik daha önce anlatılmasına rağmen özellikle müzik grubu kaynaklarla nasıl bir ürün oluşturacakları konusunda ısrarlı sorular sormuşlardır.

İşbirlikli öğrenme sürecinde gruplarda yaşananlar ve bunların tarihsel sorgulama, tarihsel düşünme ve iletişim becerileri sürecine ait veriler aşağıda analiz edilecektir.

## **AŞAMA 2: Grup Çalışmaları**

### **Drama grubu:**

[2:1] 1. K.Ö: Harzemşah...

[2:2] 2. K.Ö: Tamam oku

[2:3] E.Ö: Anlamadım

[2:4] 2. K.Ö: Sen anlamadıysan diğeri anlatır. Tamam mı?

[2:5] E. Ö: Öğretmenim bir şey sorabilir miyim?

[2:6] Ö: Evet

[2:7] 2. K.Ö: Mektup yolluyor. İşte ben seninle birleşmek istiyorum falan diyor.

[2:8] 3. K.Ö: Ama Celaleddin ....

[2:9] Ö: Ama o da birleşmek istemiyor.

[2:10] 2.K.Ö: yani o da Türkleri hakimiyetine almak istiyor.

[2:11] Ö: Her ikisi de...

[2:12] K.Ö (*Müzik grubundan bir öğrenci öğretmen yaklaşıp*): Öğretmenim biz bunu şarkı yapsak olabilir mi?

[2:13] Ö: Tamam. Geliyorum yanınıza

[2:14] Ö: Her ikisi de Türk hakimiyetini istedikleri için savaş kaçınılmaz oluyor.

[2:15] 2. K.Ö: Ama birleşmeler daha iyi değil mi? Birleşmeler daha iyi olur daha kolay hâkimiyetlerine alabilirler. Yani içten fethetmek gibi bir şey.

[2:16] 3.K.Ö: Ama bence farklılar, birleşmeleri mümkün olamazdı.

[2:17] 2.K.Ö:Zehra Harzemşah tarafından, yani onun tarafından

[2:18] 1.E.Ö: Harzemşah kabul etti, ordusunu eee bilemedim. Arkadan vurdu.

İşbirlikli öğrenme başlangıcında drama grubunda geçen yukarıdaki diyaloglar öğrencilerin kanıtları incelemeleri, anlamaya çalışmaları ve kanıtların ifade ettiği hakkında oluşturulacak metinle ilgili birlikte karar verme aşamalarını göstermektedir. 2.15 , 2.17 ve 2.18 tümcelerinde öğrenciler grup arkadaşları ile kanıtı incelemeleri sonucunda her iki tarafın birleşmesinin gerekliliği şeklinde fikir ürettikleri görülmektedir. 2.16 tümcesinde öğrenci grup arkadaşlarının birleşme olması şeklindeki düşüncelerini “bence farklılar” şeklinde ifade ederek bunun olmasının mümkün olmayacağını belirtmesi tarihsel gerçekliği sorguladığını göstermektedir.

Sınıftaki söylemler incelendiğinde işbirlikli öğrenmede başlangıçta grupların birlikte çalışmada, karar vermede ve ortak hareket etmede birtakım zorluklar yaşadığı görülmektedir. bu konuda elde edilen veriler şöyledir:

[2:19] 2.K.Ö: Hep beraber. Ama en çok kimin adı geçer. Göksu, ben, Berna, Gamze

[2:20] 4. K.Ö: Aşk olsun Selennur. Aşk olsun.

[2:21] 2.K.Ö: Terbiyeli ol biraz

(*Gruptaki iki üyenin el sıkışması*)

[2:22] Y. Ö: Anladınız mı ne yapacağınızı?

[2:23] 2.K.Ö: Çok konuşanlar var.

[2:24] Y.Ö: Mesela bu arkadaşınız bir fikir atıyor ortaya hemen karşı çıkıyorsunuz.

[2:25] 4. K.Ö: Öğretmenim bunlar Zehra’yı hiç konuşturmuyor.

[2:26] Y.Ö: Yanlış. Bu derken ben sadece arkadaşınız için söylemiyorum. Zaten işbirlikli çalışmanın amacı herkes fikrini söyleyecek, eleştirmeden dinleyecek. Ortaya en güzelini çıkaracaksınız.

[2:27] E.Ö: Ama öğretmenim.

[2:27] Y.Ö: Tabi eleştirirsiniz de siz tutup da yok etmeye çalışıyorsunuz. Bak arkadaşınızı küstürmüşsünüz konuşmaz ki artık.

*(Gülüşmeler)*

[2:28] 1.E.Ö: Ben buldum

[2:29] 2.K.Ö: Ama bir dakika. Almak istediği için...(anlaşılmıyor) Ama almıyor. Şimdi bi dakka dur.

Yukarıdaki diyaloglarda öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinleme ve paylaşımlarında sorunlar yaşadığı görülmektedir. İşbirlikli öğrenme sürecinde önceleri bazı öğrencilerin kendi fikirlerini kabul ettirmeye çalışmaları bilgiyi yapılandırma sürecinde iletişim boyutunda görülen olumsuz bir davranıştır. Yardımcı öğretmenin rehberliği ve mantıklı açıklamaları öğrencilerin grup içerisindeki farklı bakış açılarına karşı tavırlarının değiştiği gözlemlenmiştir. Aşağıda resim grubu ile yaşanan diyaloglara yer verilmiştir. Bu diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin grup içinde ayrılığa düştüklerinde öğretmene danışma gereği duydukları görülmektedir. Öğrenciler resimleri çizerken tarihsel bağlama uygun hareket etmede özen gösterdikleri görülmektedir. 2.32 tümcesinde kendisine verilen kaynaklardan bunu çıkartan öğrenci 2.36 tümcesinde görüldüğü gibi gene de öğretmene danışarak düşüncesini onaylatırma yolunu tercih etmiştir.

### **Resim Grubu**

[2:30] 1. K.Ö: Benimki daha güzel oldu,

[2:31] 2.K.Ö: Ama orada atlar olmayacak.

[2:32] 1. K.Ö: Atlar olur. Savaş bu kağıda baksana.

[2:33] 2.K.Ö: Evet

[2:34] 1. K.Ö: Öğretmenim bir şey sorabilir miyim?

[2:35] Y.Ö: Evet

[2:36] 1.K.Ö: Buradaki kaynaklarda orduların karşılaşması yer alıyor değil mi? Atlar var değil mi?

[2:37] Y.Ö: Evet

[2:38] 2. K.Ö: Savaşa gidiyorlar.

*(Araştırmacı drama grubunun çalışmasını izlemekte, öğrencilerin sorularını cevaplamakta, yardımcı öğretmen ise şiir grubundaki öğrencilerin çalışmalarını izlemektedir. )*

İşbirlikli öğrenme sürecinde geçen aşağıdaki diyaloglar ise öğrencilerin bilgiyi oluşturmalarında grup üyelerinin birbirleri ile olan iletişimini göstermektedir:

### **Drama grubu**

[2:39] (2. K.Ö senaryo metnini yazma görevini üstlenmiştir. Diğer grup üyelerinin söylediklerini bir kâğıda yazmaktadır.)

[2:40] 1.K.Ö: Tamam söylemiş, yaz

[2:41] 2. K.Ö: Aman şey söylemiş, Alaeddin Keykubat söylemiş

[2:42] 2. K.Ö: Yüce Harzemşah

[2:43] 1. E.Ö: senaryoyu nasıl yapıyoruz şimdi.

[2:44] 2.K.Ö: Senaryoyu şöyle yapıyoruz. Önce yazalım.

[2:45] 3. K.Ö: Yaz, bilirsiniz ki birleşmeye...

[2:46] 2. E.Ö: Ya öyle şey olur mu Berna. Daha genel şeylere, sen napiyorsun babana mektup mu yazıyorsun?

[2:47] 3. K.Ö: ne alakası var ya

[2:48] 2. E.Ö: Diyorsun ki, bak yaz. Yüce Oğuz ordusu...

[2:49] 2.K.Ö: Bak şöyle yazalım. Ey Türk yüce Harzemşah Efendi, Celaleddin Efendi, bilirsiniz ki ikimizde

[2:50] 1.E.Ö: Türk köklü diyelim.

[2:51] 2.E.Ö: Türk soylu diyelim

[2:52] 3.K.Ö: Hem Türk hem Müslüman soylu diyelim.

[2:53] 2.E.Ö: Moğollar

[2:54] 1. E.Ö: Düşman Moğollar

[2:55] 2.K.Ö: Onun dediği daha güzel, evet söyle

[2:56] 1.K.Ö: Bilirsiniz ki ikimizde

- [2:57] 1.E.Ö: Bu devletin  
[2:58] 1.K.Ö: Ya sus, İslam ve Türk devletlerini  
[2:59] 2.E.Ö: Ben beğenmiyorum bunu  
[2:60] 1. E.Ö: Ben de beğenmiyorum  
[2:61] 2.K.Ö: (*kaynağı göstererek*) ne yazıyor burda?  
[2:62] 1.E.Ö: Tamam tamam.  
[2:63] 2.E.Ö: Moğollara karşı savunmak  
[2:64] 3.K.Ö: durun aklıma geldi senaryonun başı şöyle olsun

Drama grubunda geçen yukarıdaki diyaloglarda, 2.45 ve 2.46 tümcelerinde öğrencilerin tarihsel bağlama uygun bir şekilde hareket etmeye çalıştıkları görülmektedir. Tarih disiplini içerisinde yer alan geçmişin şartlarını göz önünde bulunduran öğrenci mektuptaki hitap tarzını eleştirmiş, diploması diline uygun bir şekilde kullanılması gereken dili belirlemeye çalışmıştır. 2.49 tümcesinde de bir diğer öğrenci bu ifadeyi kendisine göre daha da güçlendirmiştir. Öğrencilerde grup içi iletişimde zaman zaman görülen arkadaşlarının fikirlerine karşı çıkma, 2.61 tümcesinde görüldüğü gibi kaynaklara başvurularak halledilmiştir. Kanıtlara başvurarak düşüncesini destekleme bu araştırmada öğrenciler tarafından kazanılması hedeflenen bir davranıştı.

Kanıt temelli tematik öğretim ile öğrencilerin sadece bilişsel alanında değil duyuşsal alanında da farklılıklar görülmüştür. Aşağıda müzik guruna ait diyaloglar buna örnektir:

### **Müzik Grubu**

- [2:65] 1.K.Ö: (*Elini şaklatarak oynamakta*) oh oh. Çekmeyin hocam ya utaniyorum  
[2:66] 2.K.Ö: (eliyle kamerayı kapatmaya çalışarak) çekmeyin çekmeyin  
[2:67] 1. ve 2. K.Ö birlikte: sen tesadüf değilsin, bunu sen istedin..  
[2:68] 1. K.Ö: ya öğretmenim

Diğer çalışmalarda genellikle sessiz çalışmayı tercih eden müzik grubundaki iki öğrencinin derse kendilerini vererek ürün ortaya çıkarma aşamasında el hareketlerini de işe katması duyuşsal anlamda da dersten hoşlandığını göstermektedir.

Drama grubundaki çalışmalar ise şu şekilde devam etmiştir:

### **Drama grubu**

[2:69] 2.K.Ö: Yazalım. İslam ve Türk devletlerini korumak ve Moğollara karşı savunmak vazifesini taşıyoruz.

[2:70] 1.E.Ö: Ama birleşmesini istemiyor. Sonra mektubu değiştiririz.

[2:71] 2.E.Ö: Ya dur.

[2:72] 2.K.Ö: Evet, yazalım

[2:73] 2.E.Ö: Bu gerekçe ile

[2:74] 2.K.Ö: Yazıyorum. Bu gerekçe ile ittifak devletleri olmamız , evet

[2:75] 1.K.Ö: ve birleşerek

[2:76] 2.E.Ö: Moğollara karşı daha yüce bir devlet..

[2:77] 2.E.Ö: devlet değil daha büyük bir orduyla çıksak gibi bir şey yazalım.

[2:78] 2.K.Ö: *(Yazdıkları metni baştan sona okuduktan sonra )*daha güçlü bir ordu kurmamız gerekmektedir.

[2:79] 2.E.Ö: Moğolların karşısında daha yüce bir ordu kurmamız gerekmektedir.

[2:80] *(Müzik grubunun sesleri gelmektedir. Müzik grubunun sesli bir şekilde şarkılarını söylemesinden rahatsız olmuşlar, bakışlarını müzik grubu üyelerine çevirmişlerdir.)*

[2:81] 1.E.Ö: Ben böyle istiyorum gibi bir şey yazalım.

[2:82] 1.K.Ö: Eklesene...ittifak teklifi çağrımızı, okusana baştan

[2:83] 2.E.Ö: Biraz gerçekçi olsun. Mesela

[2:84] 1.K.Ö: *(Elleri çenesinde düşünmektedir. Birden)* Sizin millet ve Moğollardan yıkılışınıza sebep olabilecektir.

[2:85] 2.E.Ö: Ey Türk soylu

[2:86] 2.K.Ö: O nedenden...

[2:87] 3.E.Ö: şeyy anlaşma, barış, barış için

[2:88] 2.K.Ö: *(Kaynakları göstererek)* bunu okudun mu?

[2:89] 1.K.Ö: *(Kaynaklardan birini eline alarak bütün grup üyelerine okur).*

[2:90] 3.E.Ö: O zaman şöyle yazalım. Daha yüce bir ordu ile düşmanlarımızın karşısına çıkmamız gerekmektedir.

[2:91] 2.E.Ö: Veda Hutbesini ekleyelim etkilensin

- [2:92] 3.K.Ö: Nasıl yani?
- [2:93] 2.E. Ö: Oradan sözler koyalım.
- [2:94] 3.K.Ö: Evet evet. İyi olur.
- [2:95] 2.E. Ö: Hz. Muhammet Veda Hutbesinde “Bütün Müslümanlar kardeştir.” diye buyurmuştur.
- [2:96] 2.K.Ö: Saygılarımla yaz sonuna
- [2:97] 1.E.Ö: böyle bir de yanında bir sürü hediyeler göndersin.
- [2:98] 1.K.Ö: Alaeddin Keykubat bir sürü hediyeler gönderiyor ona. Kızını evlendirmek istiyor şöyle (1. ve 2. kız öğrenci birlikte) Harzemşah’ın oğlula
- [2:99] 2.E.Ö: Al kızını ver ordunu gibi bir şey yani.
- [2:100] 1.K.Ö: Hayır. (elini sallayarak)Daha böyle birleşmelerini, daha da iyileştirmek için...
- [2:101] 2.K.Ö: Aslında mektup...(aynı anada iki öğrencinin konuşması, anlaşılmıyor)
- [2:102] 2.K.Ö: bi dakika şöyle olsun. Mektup göndersin, bunun cevabı gelmeden bir mektup daha göndersin, işte birleşmemiş için, soylarımızı birleştirmemiz lazım.
- [2:103] 3.E.Ö: Kızını verecekti.
- [2:104] 2.K.Ö: Kızını vermek istiyormuş oğlula evlendirmek istiyormuş gibi mesaj vereceğiz.
- [2:105] 3.E.Ö: Celaleddin’in kızını
- [2:106] 1.K.Ö: (Elindeki kaynağı göstererek) Hayır: Bak öyle değil. Aleaddinın kızını..
- [2:107] 2.E.Ö: (2.K.Ö’nin elindeki kalemi alarak) Bırakın kızı şimdi.
- [2:108] 1.K.Ö: Ama önce aradan bu mektubun gitmesi sonra okunması..
- [2:109] 2.K.Ö: Sonra pekiştirmek için mektubun devamında senin oğlunun evlenmesi, öyle bir şeyler yazalım.
- [2:110] 2.E.Ö: Saygılarımı sunarım.
- [2:111] 2.K.Ö: bir şey söylicem, siz ikiniz bunu düşünürken. ben de tiyatroyu düşünüyüm
- [2:112] 2.E.Ö: Hayır Selennur, hikayeyi yazalım bir taraftan.
- [2:113] 2.K.Ö:Ama biz drama grubuyuz.
- [2:114] 3.E.Ö: Canlandırma yapacağız.

[2:115] 2.K.Ö: Mesela şöyle olabilir: (*Eline orijinal metinden alıntı olan çalışma kağıdı alarak,*) mesela iki sayfa gibi gösterebiliriz. Burayı okur(kendi yazdıkları kağıt), sonra birkaç cümle ezberler, burayı (*orijinal metnin yer aldığı çalışma kağıdı*) döndürür.

[2:116] 2.K.Ö: Ben buradaki yazıyı okurken tahtada arkadaki yazı olsun. Mesela şöyle..

[2:117] 2.E.Ö: Mektubu kim okumak ister?

[2:118] 1.E.Ö: Ben okurum.

[2:119] 2.E.Ö: Gür sesle okuman lazım.

[2:120] 1.E.Ö: Gür sesle, ben okurum. (*Prova yapmaya başlar*)

[2:121] 2.Ö: Öğretmenim sonunda emeği geçenlere teşekkür edelim mi?

[2:122] 1.K.Ö: Taç yapalım.

[2:123] 2.E.Ö: Ama acele etmemiz lazım. Padişah sen de gömleğini ilikle İngilizce yazılar var.

[2:124] 2.K.Ö: Kalem nerde?

[2:125] 2.E.Ö: (*Elbisesini yoklayarak*) Kalem nerde?

[2:126] 2.K.Ö: Kağıt verin. Yapıştırıcı vardı kalem kutumda.

[2:127] 2.K.Ö: (*İki dosya kağıdını rulo yaparak birleştirmeye çalışmaktadır.*) Makas var mı?

[2:128] 2.K.Ö: Tacın üzerine ne yazabiliriz?

[2:129] 1.E.Ö: Keykubat yaz.

[2:130] 2.K.Ö: (*1. ve 2.E.Ö'ye dönerek*) Tahtaya grubumuzun ismini yaz.

(*Grup üyesinden iki öğrencinin tahtaya grup adını yazmaları süreci, ne yazacaklarına karar vermek için anlaşılmayan konuşmaları*)

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin kaynakta kendilerine verilen bilgileri aynen kullanma yerine onları günün şartlarını da işe katarak yorumladıkları görülmektedir. Öğrenciler tarihsel gerçekliğe uygun şekilde oluşturmaya çalıştıkları mektupta, kendilerine verilen tarihsel kaynaklardan verimli şekilde yararlanmışlardır. Öğrenciler 2.83 numaralı sözde görüldüğü gibi üründe gerçekçiliği aramış, aynı zamanda kurguladıkları hikayeyi kaynaklara dayandırmak istemişlerdir(2.106). Kaynaklarla çalışma aynı zamanda öğrencilere olayları geçmişin şartlarında

bakabilmelerine yardımcı olmuş (2.115, 2.119, 2.122, 2.123), romantik hikayeler formunda ortaya attıkları tarihsel problemleri ait olduğu döneme ve dönemin şartlarına uygun bir şekilde değerlendirmeye çalışmışlardır. Grup içerisinde fikirlere saygı duymayı, birlikte hareket edebilmeyi beceri haline getirebilmişler, birbirlerini destekleyici bir çalışma şekli gösterebilmişlerdir. Sonuçta gruplar arası işbirliği de görülmüş ve sonunda, kendi yorumlamalarını da içeren bir ürün oluşturabilmişlerdir. Kanıt temelli tematik öğretim tekniğinin kullanıldığı bu süreçte, öğrencilerin bilgileri kaynaklardan çıkardıkları, açıklamalarda nedensellik ifadelerini kullandıkları, farklı bakış açıları fikirleri analiz edebildikleri, kaynakların neliğini ve içeriğini tartıştıkları, grup içerisinde işbirliği sergiledikleri görülmektedir.

#### **4.2.3. Öğrenci Ürünlerinin Doküman Analizi**

Drake ve Drake Brown (Yapıcı, 2006, s.38-9) tarih öğretiminde, öğrencilerin birer tarihçi gibi çalışabileceği ve tarihsel düşünmeyi sistematikleştireceği keşifsel yaklaşımı önerirler. Bunlar, keşifsel kaynaklandırma ve keşifsel desteklemedir. Bu keşifsel kaynaklandırma basamakları, kaynağı sorgulayıcı olarak bir tarihinin içeriği analiz etmeden önceki *kaynağa ait bilgiler*, sorgulama yoluyla içeriği anlamlandırma amacıyla *kaynak analizi* ve tarihsel duyarlılığın ön planda olduğu *tarihsel bağlamdır*. Keşifsel destekleme ise tarihinin farklı türden belgeleri ilişkilendirmesi ve bu belgeler arasında bağlantılar kurarak karşılaştırması olarak ifade edilebilir. Kanıt temelli öğrenmelerde genelde bir bilim adamı gibi düşünme özelde tarih öğretiminde ise bir tarihçi gibi düşünme ve tarihçilerin izledikleri yollara benzer şekilde çalışmalarda bulunarak beceriler kazanma esastır. Bu bağlamda sınıf içi KTÖ uygulamalarında Sınıfta kaynakların kullanılmasında öncelikle öğrencilerde kaynak kavramının anlaşılması için çeşitli kanıtlar (birinci ve ikinci elden) üzerinde konuşulmuş öğrencilerin kaynakları daha iyi değerlendirebilmeleri için çalışma kağıdı yardımıyla (Bkz. EK-8) “kaynak analizi” yaptırılmıştır. Yapılan bu etkinliklerle aşağıdaki öğrenci diyaloglarından alınan örneklerde de görüldüğü gibi kanıtı tanıma/tanımlama, kanıtı analiz edebilme, kanıtı sorgulama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

**(Ö.3):** “*Bu bir resim olduğuna göre başka türlü çizilmiş olabilir...*”

(Ö.7): “...Tabii resimlere bakarak bunları çıkarabiliriz. Ama nerden bilelim...”

(Ö.1): “Kalın elbise giyiyorlar. Bence demirden yapılmış bir elbise. Buldukları yerlerde korunabilmek için elbiseleri kalın”

(Ö.12): “Elbiseleri şimdiden farklı, uzun ve bol elbiseler giyiyorlar. Ok ve kılıç kullanıyorlar. Diğer resimde de elindeki fırçaya benzeyen şeyle duvar remi çiziyor...”

(Ö.16): “Onların üstüne, başına, elbiselerine bakacak olursak onlar dokumacılıkla uğraşıyor. Beline kılıç olsa da bana savaşıyorlarmış gibi gelmiyor. Çünkü elinde fırça var ve resim yapıyor.”

(Ö.18): “Hükümdarın başındaki şey madenden yapılmış diğerlerinde ise bezden yapılmış şapkalar var...”

Öğrenciler tarafından geçmişe ait kaynak resimler üzerinde yapılan yorumlamalar yukarıda sınıflaması yapılan farklı düzeydeki (mitsel, romantik, felsefi ve ara dönemler) öğrencilerin görsel kaynaklar yardımıyla öğrenme sürecinde tarihsel bilgileri tanımlayabildiğini ve değişim kavramlarına vurgu yapabildikleri görülmektedir. Aşağıda metin yorumlama sorularına verdiği cevaplarda mitsel dönemde sınıflandırılan öğrenci ürünü yer almaktadır:

D. Günümüzde öyle resimler yok. Kıyafetleri çok saçma. Ama o zaman o göre belki de en güzel kıyafet olabilir. Ayrağın üstünde bir kral ve kraliçeye benzediğim çizimler var.

Öğrenci ilk cümlesince geçmişle bağı kuramamış ve kıyafetleri saçma olarak nitelendirmiş, ancak daha sonra buldukları zamanı değerlendirebilmiş, hatta o dönemde bu kıyafetin güzel dahi olabileceği yorumunu yapmıştır. Öğrencinin bu ifadelerinde tarihsel duyarlılığın izleri görülmektedir. Kendi zihni dünyasındaki moda algısını çağcıl bir bakışla geçmişi anlamlandırmakta kullanmaya çalışmıştır. Aynı öğrenciye ait aşağıdaki üründe ise kendisine verilen kaynaktaki bilgileri resmettiği görülmektedir. Öğrenci resminde silah ve ateşi kullanmış, bayramın gelişini gülen bir yüzle karşılayan çocuk, bayramın doğasına uygun ve çocuğun iç dünyasını yansıtan bir şekilde çizilmiştir. Gülen yüz ifadeleri öğrenciyi mitsel bir çizgiye yaklaştırmıştır.



Metin yorumlama sorularına verdiği cevaplarda Romantik dönemde sınıflandırılan öğrenci ürünü ise aşağıdaki gibidir:

Vak. kıyafetleri çok komik ve kendi dinleri öyle olmasa istemiyor. Bir prens bir de prenses var bunları bayraklarına koymak istemiyor.

Öğrenci kıyafeti komik bulmuş, ama dini inancı gereği bu kıyafeti giyiyor olabileceği sonucuna varmıştır. Öğrenci daha önceki derslerde dini inanış konusu geçtiği için bunu yanlış bir şekilde yorumlamış olabilir. Aynı öğrenci diğer bir kaynağı yorumlarken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

O zamanlarda savaşçıların kıyafetleri şimdiye göre -- özel değil. Onların silahları kılıç, gürz, kalkanlar var. Yani o zamanlarda madencilik gelişmiş. Aflarında çok kullandıkları. Günümüzde savaşlar helikopterler, gelişmiş silahlar var.

Onlar vatanını kurtarmak için canlarını vatan uğruna veriyorlar. Vatandaşları canlarından daha önemli. Ailelerinden ayrılmış şekilde davarlar. Ailelerini çok özlerler.

Öğrenci kendisine sunulan bilgidan hareketle geçmiş ile günümüzü karşılaştırabilmiş, aynı zamanda resimdeki bilgilerden hareketle madencilik gelişmiş olabileceği çıkarımında bulunmuştur. Aynı zamanda Felsefi düzeyin bir özelliği olan empati yapabilme özelliğine de göstermiştir.

Metin yorumlama sorularında Felsefi düzey olarak gruplandırılan bir öğrenci ürününü ise aşağıdaki şekilde transkript edilmiştir:

*“Kağanın kıyafetleri, sanki bir savaşa katılıyormuş gibi. Başındaki sembol liderliği andırıyor. Bayraklardaki sembol ise kadın erkek eşitliğini andırıyor olabilir. Çünkü resimde bir kadın ve bir de erkek var. [O] yönden kadın erkek eşitliği var demek istemişler olabilir.”*

Öğrenci Uygurlar döneminin ele alındığı kaynağı değerlendirirken ileri derecede yorumlamalarda bulunabilmiştir. Kendisine kaynakta hiçbir bilgi verilmediği halde resmi ilişkilendirebilmiş ve saptamalarda bulunmuştur.

Aynı öğrenci ile konuyla ilgili derste şu şekilde diyalog gelişmiştir:

**Öğrenci** : Öğretmenim bu başlık zaten sadece onda var.

**Araştırmacı:** Yani?

**Öğrenci** : Diğerlerinin başlıkları farklı. Bezden bir şeylere benziyor. Ama onunki daha gösterişli duruyor.

**Araştırmacı:** O dönem hakkında ne söyleyebilirsin o zaman?

**Öğrenci** : Giyimlerinde savaş aletleri ve demir başlık var. Ama demir başlık sadece hükümdarlarında, zaten diğerleri ellerini birleştirmiş bekliyor. Bazıları da elinde fırçalarla resim yapıyor. Çok fazla savaşıyora benzemiyorlar.

**Araştırmacı:** Nasıl yani?

**Öğrenci** : Hepsinin üzerinde kılıçlar yok. Bazılarında hiç yok. Çiçekli gömleği ve güvercinli şapkası var. Doğa ile uğraşıyor olmalılar.

Öğrenci incelediği resimlerden hareketle bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Mantıksal çıkarımlar olarak nitelendirilebilecek bu açıklamalar dönemi uygun değerlendirebildiğini göstermektedir. *“Çok fazla savaşıyora benzemiyorlar, Doğa ile uğraşıyor olmalılar”* ifadelerini kullanarak kendisine sunulan kaynaklardan hareketle gerçeğe yakın yorumlar yapabilmiştir.

“...Verdiğiniz kaynakları inceledik,  
daha iyi öğrendik.

Sanki hiç ders bitmesin diye bir istek...”

(Gökçe Nur, 6. sınıf öğrencisi)

#### 4.3. Sosyal Bilgiler Derslerinde “Kant Temelli Öğrenme tekniğinin Öğrenmeye Etkisi

Bu başlık altında araştırmanın yedinci ve sekinci alt problemi olan “*Kant temelli öğrenme çalışmaları öğrencilerin duyuşsal gelişiminde etkili midir?, Sosyal bilgiler derslerinde Kant temelli öğrenme çalışmaları öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemiştir?*” sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu alt problemin amacı özellikle Vygotsk’nin görüşleri ile temellendirilen oluşturma yaklaşımının hedeflediği öğrenci merkezli öğretim ortamının oluşturulmasında, önemli bir yere sahip olduğu düşünülen KTÖM’nin, sosyal bilgiler derslerinde kullanımının öğrencilerin öğrenmesine nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymaktır. Konuyla ilgili bulgular ortaya konulurken, aksiyon araştırmanın bir diğer katılımcısı olan uygulama okulunun sosyal bilgiler öğretmeni ve uygulamaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler nitel içerik çözümlemesi ve yorumsal analize tabi tutulmuştur. Nitel içerik analizi için görüşme verilerinden hareketle tablolar oluşturulmuş ve söylem analizine tabi tutulmuştur.

Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerde “*Yapmış olduğumuz uygulamaların zevkli geçip geçmediği hakkında neler söylemek istersiniz?*” sorusuna ait öğrencilerin verdikleri cevapların içerik analizi tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 5.1.1: Uygulamaların Zevkli Geçip Geçmediği Hakkında Öğrenci Görüşleri

| İfadeler  | n  |
|---|----|
| <b>Zevkli geçti</b><br>Grup çalışmaları<br>İşbirlikli çalışma<br>Yeteneklere uygun çalışma<br>Bireysel çalışmalar | 20 |
| <b>Sıkıldım</b><br>Çalışma kağıtlarını doldurma<br>Birlikte çalışma   | 9  |

Yukarıda Tablo 5.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, kanıtlarla çalışma ile yapılan uygulamaları zevkli bulmuşlardır. Öğrenci ifadelerinde “arkadaşlarımızla çalıştık”, “birlikte çalıştık”, “grup olarak çalıştık” gibi ifadeleri kullanmışlardır. Bazı öğrenciler ise KTÖM ile işlenen dersleri sıkıcı bulmuşlardır. Dersleri sıkıcı bulan öğrenciler zaman zaman çalışma kağıtlarına düşüncelerini yazmada sıkıldıkları belirtmişler, bazıları da bireysel çalışmayı istediklerini dolayısıyla grup halinde işbirlikli çalışmaktan sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamaları zevkli bulan öğrenciler küçük grup çalışmaları, tematik ve bireysel olarak yaptıkları çalışmalara vurgu yapmışlardır. Aşağıda öğrenci söylemlerinden bazı örnekler yer almaktadır:

**(Ö.12: Öğrenci 12 vb.)**

**(Ö.12)** “*Bence zevкли geçti. Çünkü çok eğlenceliydi. Arkadaşım ile bir şarkı yazdık.*

**(Ö.20)** “*Dersler çok iyi geçti. Özellikle şiir yazdığım derste okuma kısmına geçince çok utandım. Ben okuyamam utanırım”*

**(Ö.22)** *Bazı zamanlarda sıkıldım tabi. Ama geneli iyiydi.*

Konuyla ilgili aksiyon araştırmasının katılımcısı olan sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri ise şöyledir:

*“Tarih konularının bu şekilde öğrenilmesinde kaynaklarla çalışmak öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemektedir. Ders daha ilgi çekici, eğlenceli olmakta ve öğrenciler daha kalıcı bilgiler edinmektedir”.*

Kanıtlarla çalışma tekniğinin öğrenciler tarafından nasıl görüldüğünü anlayabilmek amacıyla öğrencilerde KTÖM’nin konuya bakış açıları, derse katılma istekleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle öğrenci cevaplarından öne çıkan fikirlerle ilgili içerik analizi tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 5.1.2: Kanıtlarla Çalışma Hakkında Öğrenci Görüşleri

| Gruplandırma           | Kodlama                             |
|------------------------|-------------------------------------|
| Bakış Açısı Kazandırma | Farklı kaynakları görme             |
|                        | Kaynakları değerlendirme            |
|                        | Konu hakkında daha çok bilgi edinme |
|                        | İyi bir etki                        |
|                        | Tartışabilme                        |
|                        | Olaylar hakkında soru sorma         |
| Derse İlgisi           | Konuyu daha iyi kavrayabilme        |
|                        | Dersi daha iyi öğrenme              |
|                        | Katılma isteği                      |
|                        | Birlikte çalışma                    |
| Üst Düzey Öğrenme      | Dönem hakkında düşünme              |
|                        | Grup içi ilişkiler                  |
|                        | Eleştiri yapabilme                  |
|                        | Kanıt gösterebilme                  |
|                        | İnandırıcı olma                     |

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi öğrenci görüşleri bakış açısı kazanma, derse ilgi ve üst düzey öğrenme boyutlarında gruplandırılmıştır. Öğrenci söylemlerinden konuyu daha iyi kavrayabilme, derse katılma isteği ve birlikte çalışma olarak öne çıkan kodlamalardan anlaşıldığı gibi derse olan ilgilerinde olumlu yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler grup çalışmalarında grup içi iletişime de dikkat çekmişler, kanıtlarla fikirlerini desteklediklerini belirtmişler, işlenen tarihsel dönem hakkında düşünebildiklerini ve eleştirisini yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin görüşme sırasında, kanıtlarla çalışmanın farklı boyutlarına ilişkin ortaya koydukları söylemlerinden bazı örnekler sunulmuştur:

(Ö.3): “Kanıtlarla çalıştığımızda konuyu daha iyi öğreniyoruz.”

(Ö.6): “Kanıtları okuduk ama çalışma yaparken kendi bilgilerimizi de kattık.”

(Ö.11): “...Önceki derslere katılmıyordum ama artık bu dersten daha çok şey bildiğime inanıyorum.”

(Ö.16): “...Dersler çok eğlenceli geçiyor. bu yüzden bende etkili oldu bu etkinlikler.”

(Ö.19): “Derse katılımım ilerler gibisinden bir şey oldu...”

- (Ö.7): “...Artık derse daha çok katılmak istiyorum.”
- (Ö.9): “...Verdiğiniz kaynakları inceledik, daha iyi öğrendik. Sanki hiç ders bitmesin diye bir istek...”
- (Ö.22): “...Kanutlar sayesinde o dönemi eleştirebildim.”
- (Ö.23): “...Savaş ortamını daha iyi anladık ve birlikte eleştirdik...”
- (Ö.5): “...Grup arkadaşlarımızın düşüncelerini dinledik.”
- (Ö.12): “...Bazı arkadaşlarımız yeteneklerini fark etti.”
- (Ö.15): “...Herkes kendi grup arkadaşlarıyla yardım ve dayanışma içindeydi.”
- (Ö.17): “Arkadaşlarımızla konuşabildik. Grup çalışması yaptık ve kaynaştık.”
- (Ö.8): “...Aynı zamanda konuştuğum zaman kanutlarını da gösterebildim.”
- (Ö.10): “...o dönemi daha inandırıcı buldum.”

KTÖM’nde öğrencilerin derse katılımları ile ilgili olarak uygulama süresince gözlemci olarak bulunan dersin öğretmenin görüşleri şu şekildedir: “*Tarih konularının öğrenilmesinde kaynaklarla çalışmak öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemektedir. Ders daha ilgi çekici, eğlenceli olmakta ve öğrenciler daha kalıcı bilgiler edinmektedir.*” Nitekim Vella (1999) yapmış olduğu çalışmada birincil kaynaklarla çalışan öğrencilerin bundan hoşlandığını belirtmiştir. Sınıfta gözlemci rolünde bulunan ders öğretmeni aynı zamanda “*Uygulama sürecinde öğrencilerin derse karşı ilgisinde zaman zaman bir farklılık gözledim. Bunda farklı kaynakların, farklı etkinliklerin kullanılması ve dersin monotonluktan uzaklaştırılmasının etkili olduğunu düşünüyorum*” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Uygulama aşamasında öğrencilere ilginç gelen grup çalışmaları, tematik öğretim çalışmalarında aynı zamanda istenmeyen gürültülerde olmuştur. Ders öğretmeni bunu şu şekilde belirtmiştir: “*Uygulama aşamasında öğrenciler çok rahat bir çalışma ortamı buldular. Ancak yapılan etkinliklerde ,çalışmalar gereği zaman zaman gürültü oluştu.*” Öğrenme ortamlarında zaman zaman oluşan bu gürültü işbirlikli çalışmanın beraberinde getirdiği diğerlerini rahatsız edici özellikte olmayan bir gürültüdür.

Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi, bu dersin içerisine giren konuların etkili öğretimde kanutların işe koşulmasını temel unsur kabul ettiği literatür kısmında ifade

edilmişti. Bu düşünceyi öğrencilerden birisi “*Kanıtları okuduk ama çalışma yaparken kendi bilgilerimizi de kattık.*” şeklindeki değerlendirmesi konunun öğrenciler dili ile de ifade edildiğini göstermektedir. Nitekim Zoharik (Saban, 2004, s.172-6) yapısalcı öğretimde birbirinden kesin çizgilerle ayrılmayan beş temel öğeden bahseder: Eski bilginin harekete geçirilmesi, yeni bilginin kazanılması, bilginin anlaşılması, bilginin uygulanması ve bilginin farkında olunması. Öğrenci söylemi bu maddeleri doğrulamaktadır.

KTÖM uygulamalarının değerlendirilmesinde öğrencilerin zorlandıkları yerlerin neler olduğunun bilinmesi bu uygulamaların sağlıklı olarak yürütülmesinde önem taşımaktadır. Bu amaçla öğrencilere “*Kanıtlarla çalışma etkinlikleri yapılırken ne gibi zorluklar yaşadın?, kanıtlarla çalışma sence nasıldı?, ne gibi zorlukları olduğunu düşünüyorsun?*” şeklinde sorular sorulmuştur. Alınan cevaplardan oluşturulan içerik analiz tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 5.1.3: Öğrenci Görüşlerine Göre Kanıtlarla Çalışmada Zorluklar

| No | Kodlama                   | n  |  |
|----|---------------------------|----|--|
| 1  | Zorluğu yok               | 15 | Zorluğu olmadığını düşünenler ve gerekçeleri |
| 2  | Dersi daha iyi anlama     | 3  |  |
| 3  | Zor değil zevkli          | 4  |  |
| 4  | Biraz zorluğu oluyor      | 3  | Zorluğu olduğunu düşünenler ve gerekçeleri   |
| 5  | Baştan zor gibi geliyordu | 2  |  |
| 6  | Kanıtı elde etme          | 1  |  |
| 7  | Anlaşılmaz                | 1  |  |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerden yarısından fazlası kanıtlarla çalışmada zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kanıtlarla çalışmada zorluk yaşadıklarını belirten öğrencilerden bir tanesinin kanıtı anlaşılmasız bulması öğrenci seviyesine uygunluğu akla getirmektedir. Nichol (1991) yazılı kaynakların sınıfta kullanılmasında bu kaygıya değinir:

“Yazılı kaynaklarla çalışmak için öğrenci öncelikle onları anlayabilmelidir. Bütün ortaokul öğrencilerine hitap eden erişebilir yazılı kaynaklar için dört farklı düzey vardır. Her bir düzey öğrencinin dil kabiliyetine ve tarihsel anlayış kapasitesine bağlıdır. Gerçekte birçok yazılı eser ve el yazması eserler kendi formları içerisinde, pek çok öğrenciye anlaşılmasız görünür....Öğrencilerin onları kullanabilmeleri için

orijinal kaynakların bir araya getirilmesinde ve düzenlenmesinde dikkatli bir elden geçirmeye gereksinim vardır.”(s.17)

Kaynakların sınıfta daha etkili kullanılmasında gözlemci rolündeki ders öğretmenin görüşleri şöyledir.

“Seçilen kaynakların öğrencilerin seviyelerine, anlama düzeylerine uygun olması, yeri geldiğinde öğrencilere açıklamalar yapılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler için faydalı olacak, farklı bakış açıları, eleştirel düşünme becerileri kazandıracak nitelikte olması, ikinci el kaynakların da objektif olarak hazırlanmış olmasına dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Aksiyon araştırma boyunca gözlemlerinden hareketle “Birinci ve ikinci elden kaynaklarla işlenen tarih dersinin öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığı konusunda ne yönde etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Ders öğretmenin bu konudaki düşüncesi şöyledir:

“Birinci ve ikinci el kaynaklarla işlenen tarih dersinde öğrencilerin daha kalıcı bilgiler edindiklerini düşünüyorum. Kaynaklardaki resimler, yazılar vs. farklı zekâ grubundaki (görsel, dilsel vs.) öğrencilere hitap ediyor, öğrencilere daha iyi öğrenme imkânı veriyor.”

Yukarıda öğrenci söylemlerinde örnek verildiği gibi öğrencilerin tarihi anlama, açıklama, farklı bakış açıları ve üst düzey öğrenmeler sağlama dersin öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. KTÖM'nin öğrencilerin iletişim becerileri üzerine olan etkisi üzerinde ders öğretmeni şu görüşü dile getirmiştir: “*Uygulanan tekniğin öğrencilerin iletişim bilgilerinin gelişmesinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Özellikle grup çalışmalarının ve öğrencilerin rahat bir çalışma ortamı içinde olmalarının bunda önemli bir etkisi var.*” Uygulamaların öğrencilerin geçmişe dair takdir hissi uyandırması hakkında ise “*Uygulanan tekniğin öğrencilerin geçmişe dair takdir hissi uyandırmasında olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Kaynaklar sayesinde geçmişte yaşananlar, kazanılan başarılar vs. hakkında öğrenciler bilgi sahibi oluyorlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ders öğretmenine sorulan “Öğretim hakkında ve öğrenci öğrenmeleri hakkında neler söylemek istersiniz?” sorusuna ise :

“Öğretim ve öğrenci öğrenmelerinin, ezberden uzak, öğrencilerin yorum yapma, sorgulama, eleştirel düşünme becerilerini, artırdığı için faydalı buluyorum; ancak bu öğretim sisteminin tam anlamıyla yerleşmesi için

yapılacak değerlendirmeden (öğrencilerin girecekleri sınavlar) de bu doğrultuda hazırlanması gerekiyor.”

şeklinde görüş belirtmiştir. Ders öğretmenin araştırmacıya farklı şekillerde ifade ettiği merkezi sınav kaygısı bu söylemine de yansımıştır. KTÖM’ni farklı açılardan faydalı bulan ders öğretmeni, merkezi sınavlardaki sorular nedeniyle buna benzer etkinlikleri uygulamaktan kaygı duyduğunu belirtmiştir.

Bu bölümde araştırmanın 7. ve 8. alt problemine cevap aranmış, öğrenci ve aksiyon araştırmaya katılan ders öğretmeninin söylemlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

## V. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4.1. SONUÇLAR

Bu çalışmada öncelikle tarihin neliği, tarih yazımındaki paradigma değişimleri ve bunların tarih öğretimine yansımaları incelenmiş, öğrenme, öğrenmenin doğası ve tarihsel öğrenme çeşitli açılardan incelenmiş, Egan'ın tarihsel düşünceyi ele alışı ve düşünce basamakları hakkında bilgi verilmiş, tarihsel kanıt hakkında bilgi verilerek, kanıtların sosyal bilgiler dersi tarih konuları öğretimindeki yeri tartışılmış, yapılan aksiyon araştırma ile kanıta dayalı tarih öğretiminin öğretime uygulanması çeşitli açılardan ele alınmıştır.

Amerika'da Dewey, Türkiye'de Baltacıoğlu ile başlayan, tarih öğretiminde öğrencilerin, tarihsel bilginin ana maddeleri olan kaynaklar ve bu kaynakların derlenip güncelleştirilmesi yoluyla bilimsel bilgi haline dönüşmelerini sağlayan yöntemlerle tanıştırılarak, bu dilsiz tarihsel kanıtların tarih ve de aynı zamanda tarih öğretmeninin mantığını, önyargısını şekillendirdiği dolayısıyla da eleştirilebilir olduğu gösterme isteği bugün de değişik adlar altında devam etmektedir (Köksal, 2002, s.87). Zaten tarihçinin incelediği tarihsel konuların güvenilir olup olmadığı, uğraşı alanın gerçekliğe ne kadar ulaştığı dün olduğu gibi bugün de tartışılan konular arasındadır.

İlköğretim okulu 12 yaş grubundaki 29, 6. sınıf öğrencisi ile yürütülen “Kanıt Temelli Öğrenme Modeli” olarak adlandırılan bu çalışmada öğrencilerin tarih düşüncesini belirleme, farklı türden kaynakların öğretim ortamına taşınması ve ilköğretim öğrencilerinin öğrenmelerine etkileri incelenmiştir.

Araştırmada eylem araştırmalarından “araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu” yaklaşım ile yürütülmüştür. Bu araştırma, belirli bir öğretim tekniğinin etkililiğinin deneysel olarak sınanması değil, tarihsel düşünme üzerine yapılan çalışmalara hem alan yazında hem de sınıf içi uygulamalarda öğrencilerde tarihsel düşünme/anlama ve tarihsel düşünmeyi nasıl öğrendikleri üzerine yeni bir bakış açısı

eklemeyi amaçlamış; öğrencilerin tarihsel düşünmeyi nasıl öğrendiklerinin incelenmesi ve sınıf içi pratiklerin farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır.

Vygotsk'nin görüşlerini temel alan sosyal oluşturmacılığın sınıf içi uygulamalarının başında işbirlikli öğrenme gelmektedir. Oluşturmacı tarih öğretimi de kanıtlarla çalışmayı, böylece öğrencilerin yeni bilgiler inşa etmesini desteklemektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları maddeler halinde özetlenecek olursa;

1. İlköğretim öğrencilerinin mevcut tarihsel düşünme becerileri daha çok romantik düzeydedir. Kanıtları sorgulama, farklı kaynaklarla destekleme şeklinde işlenen tarih öğretimi sonucunda öğrencilerin bazılarında tarihsel düşünme düzeylerinde, buldukları düzeyin üstünde kelimeler kullandıkları görülmüştür.
2. Metin yorumlama sorularında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bazılarının kendilerinden beklenilmeyecek şekilde yorumlamalarda bulunması yaygın bir şekilde savunulan zihinsel becerilerin belirli bir sıra ile yaşa bağlı olarak geliştiği şeklindeki görüşe göre temellendirilen ilköğretim 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin bir grup 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise bir grup olarak kabul edilmesi şeklindeki yaygın inanca ters düşmüştür.
3. Araştırmaya katılan çoğu öğrencinin tarihe yükledikleri anlam geçmiş zamanlar ve bu geçmiş zamanlara ait kavramlar olmuştur. Öğrencilerin çoğu tarih kavramını zaman kavramı ile eşdeğer tutmuşlardır. Tarihçiliğe ise daha çok bilgi sahibi olmak olarak değerlendiren öğrencilerin 1/3'ü isteyen herkesin tarihçi olabileceğini yeter ki bu işi isteyerek yapması gerektiğini vurgulamışlardır.
4. Kanıt temelli tematik öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse daha fazla katıldıkları gözlenmiş, öğrencilerin derse olan güdülenmelerini olumlu yönde etkilemiştir.
5. Kanıt Temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin bazıları kendilerine yöneltilen soruları cevaplamada kendi ifadelerini kullanamamış, bunun yerine kaynaklarda bu soruyla ilgili cümleleri bularak aynılarını çalışma kağıtlarına

yazdıkları görülmüştür. Bu duruma geleneksel anlayıştaki öğretmenlerin öğrencilerden hazır bilgiyi geri istemeleri neden gösterilebilir.

6. Öğrencilerin bir bölümü kanıtlar üzerinde geçmiş dönem hakkında yapılan konuşma ve sorgulamalarda olayın yaşandığı zamanı göz önünde bulundurmakta zorluk çekmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise geçmişi kendi şartlarında değerlendirebildikleri gözlenmiştir. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin olaylara tarihsel duyarlılık ve aynı zamanda empatik bakış açısıyla yaklaşabildiklerini düşündürmektedir.
7. Küçük grup çalışmaları şeklinde işlenen kanıt üzerinde konuşmalar, öğrencilerin aynı zamanda birbirlerinden etkilenme yoluyla öğrendiklerini göstermiştir.
8. Özellikle sunum yapılan derslerde sınıfta sessiz kalan ve derse katılmaktan çekinen öğrencilerin derse katıldıkları gözlenmiş, bunda ise grup çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir.
9. Bu araştırmada düşüncelerini kanıtı başvurarak destekleme, sorgulamalar yapma öğrencilerden kazanmaları beklenen becerilerden birisiydi. Araştırma sonucunda bu becerilerin gerçekleştiğini gösteren veriler elde edilmiştir.

## 4.2. ÖNERİLER

### 4.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde kaynakları nasıl daha etkili kullanabileceklerine yönelik seminer, konferans ve hizmet içi programlar düzenlenmelidir. Bu programlarda öğretmenlere neleri kaynak olarak kullanabilecekleri, öğrencileri kanıtları kullanarak tarih derslerinin içerisine nasıl daha canlı bir çekilebileceği örneklerle anlatılmalı, sınıf içi uygulamaların nasıl olduğu örneklerle açıklanmalıdır.
2. Kaynakların sadece ders kitapları ile sınırlı kalmasını önlemek için türden kaynaklar elektronik ortama aktarılmalı ve öğretmenlerin konularına uygun istedikleri kaynağı (gerek 1. elden gerekse 2. elden) buradan temin edebilmelerine olanak sağlanmalıdır.

3. KTÖ'ye yönelik siteler hazırlanmalıdır. Hazırlanacak internet sitelerinde öğretmenlerin farklı türden kaynakları sınıfta nasıl kullanacakları, kaynak analizinin nasıl yapılacağı gibi teorik bilgilerin yanında örnek ders planlarına yer verilmelidir.
4. Öğrenciler için kaynaklarla çalışmayı gösteren animasyonların da kullanıldığı siteler hazırlanmalıdır.

#### **4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

1. Kanıt temelli sosyal bilgiler/tarih derslerinin öğrencilerde yüksek düzeyde öğrenme sağlayabildiği, öğrencilerin derslere daha fazla motive olduğundan hareketle derslerinde kanıta dayalı etkinlikleri işe koşmaları önerilmektedir.
2. Öğrencilerin derslere daha etkin katılımı çeşitli araştırma sonuçları ile desteklenen öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniğini (Tematik) sınıflarında işe koşmaları, bunun için de farklı sınıflarda derse giren sosyal bilgiler öğretmenlerin öğrenci yetenek ve ilgilerini tanımaları önerilmektedir.
3. Öğretmenler, kaynakların işe koşulması aşamasında sadece yazılı kaynaklarla yetinmeyip yaşlı kişileri kaynak kişi olarak sınıfa davet ederek ya da ziyaretlerle öğrencileri buluşturmalıdırlar.
4. Öğretmenler sosyal bilgiler derslerinde çevrelerinde neleri kaynak olarak kullanabileceklerini araştırmalıdırlar.

#### **4.2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler**

1. Genelde tüm öğretmen adaylarına özelden ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kaynak, kaynak çeşitleri vb. konularda seçimlik dersler konulmalıdır.
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sınıfta kanıtların nasıl kullanılacağını içeren zorunlu ya da seçimlik dersler konulmalı.

3. Özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinde kanıt temelli etkinlikler yaptırılmalı.
4. Farklı tekniklerle kanıtların sınıf ortamında nasıl kullanılacağına öğretmen adaylarına anlatılması gereklidir.
5. Özellikle ilköğretim öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin nasıl geliştirilebileceği özel öğretim derslerinde anlatılmalıdır.

#### **4.2.4. Eğitim Araştırmacıları İçin Öneriler**

1. Ülkemizde ilköğretim öğrencileri ile kaynakların kullanımı, kaynaklar üzerinde konuşma, tartışma, bunların öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu konuda konunun farklı yönlerinin ele alındığı çalışmaların yapılması(birinci ve ikinci el kaynak, görsel-işitsel kaynak, ve bunların temel tarih kavramlarına etkileri vb.)alan eğitimi çalışmaları açısından son derece önemlidir. İlköğretim öğrencilerinde tarihsel düşünmenin mevcut durumu ve bunun çeşitli öğretim teknikleri ile geliştirilmesi konusunda yapılan çalışmaların az olması bu alanda yapılan çalışmaları bulgularından hareketle yeni çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.
2. Eğitim ortamlarında video-kamera ile kayıt yapılarak veri toplanmasında, bütün sınıftaki uygulamaları eksiksiz kaydedebilecek yöntemler düşünülmelidir.

## KAYNAKÇA

- Ak, F.M.(2003). *İlköğretim Tarih Öğretiminin Amaçlarının Öğretmen Görüşleri İle Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. E.B.E, İstanbul
- Akbaba, B.(2005). “Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı”, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, ss:185-197
- Aksoy, N.(2003). “Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı 36, ss:474-489
- Ata, B. (2002). “Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı”, *Türk Yurdu(175)*, ss:80-86
- Barth, J. L., Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: YÖK.
- Behar, E. B., (1992). *İktidar ve Tarih Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu(1929- 1937)*, İstanbul: Afa Yay.
- Breisach, E., (1994). *Historiography. Ancient, Medieval & Modern* ( Second Edition), London: The University of Chicago Press.
- Burke, P. (2003). *Afişten Heykele Minyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları* (Çev. Z. Yelçe), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994) *Genel Öğretim Metotları*, Ankara: Öz Yayınları
- Canbaz, Y. (2006). *İlköğretim okulu 7. Sınıf sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim Tekniğinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. E.B.E, İstanbul
- Carr, E. H. (1996). *Tarih Nedir?* (5. Baskı), İstanbul: İletişim.
- Carr, E.H., Fortana, J. (1992). *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık*, Ankara: İmge Yay.

- Chalmers, A. (1997). *Bilim Dedikleri*, (Çev.H.Arslan), Vadi yayınları
- Cohen, L., ve L. Manion, (1997). *Research Methods in Education* (4. Edition). London, UK: Routledge.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih Tasarımı (2.Baskı)*,(Çev.Kurtuluş Dinçer), Ankara: Gündoğan.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*, London, UK: RoutledgeFalmer
- Çağlayan, Y. (1981). *Tarih Öğrenimine Başlangıç*, İstanbul:Özkur Ofset
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin İzleri Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H.(2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yay.
- \_\_\_\_\_ (2007). “Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi” *BİLİG Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı:42 Yaz’07, ss:77-93
- Dilek D. (2001). “İlköğretimde Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılan Tekniklere Göre Öğretmen Tipleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 2 (1)*, ss:323-336.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*(2. baskı), Ankara: Pegem-A.
- \_\_\_\_\_ (2002b). “Sosyal Bilimler Öğretiminde Öğrencilerin Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim (Dursun Dilek) Tekniği” *Tarih Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale(10-12 Ekim)
- Dilek, D. ve G. Yapıcı (2003). “İlköğretim Tarih Konularının Öğretiminde Öykülerin Kullanımı” *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (15-17 Mayıs 2003) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve M.E.B.
- Dilek D. ve A. Dilek.(2005). “Tarih Öğretiminde Ders Materyali Olarak Nutuk” *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Haz. Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi

- Duman, B.(2004). *Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Ankara: Anı Yay.
- Egan, K. (1983). Accumulating History. *History and Theory*, Belkeft 22, p. 66–80.
- \_\_\_\_\_ (1997). *The Educated Mind How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ertimar, A. (1999). *Orhun Kitabeleri'nin Tarih Öğretimindeki Yeri ve Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, S.Ü. S.B.E, Konya
- Fines, J.& J.Nichol.(1997). *Teaching Primary History*, UK: Heinemann.
- Gömeç, S. (1999). *Kök Türk Tarihi (2.Baskı)*, Ankara: Akçağ
- Harnett, P. (1998). “ Children Working with Pictures” *History and English in the Primary School: Exploiting the Links*, London,UK: RoutledgeFalmer.
- Harnett, P.(1993). “Identifying Progression in Children's Understanding: The Use Of Visual Materials to Assess Primary School Children’s Learning in History”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 23, Issue. 2
- Hedegaard, M. (1996).”The Zone Of Proximal Development As Basis For Instruction” (edt. Harry Daniels), *Introduction to Vygotsky*, London, UK: Routledge.
- Iggers, G. G. (2000). *Bilimsel Nesnelcilikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı* ( Çev. G. Ç. Güven), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Işık H. (2002). *Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler (6.Sınıf) Programı Tarih Üniteleri İle İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Uygulama: Pasinler Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. E.B.E, Anlara
- İbn Bibi, (1996), *el-Evamirü'l Alaiyye fi'l-Umuri'l Alaiyye*, (Çev. Mürsel Öztürk), C.I, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- \_\_\_\_\_ (1956). *el-Evamirü'l Alaiyye fi'l-Umuri'l Alaiyye(Tıpkıbasım)*, (Hazırlayan A.S. Erzi), C.I, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Jenkins, K.(1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek*(Çev.B.Sina ŞENER), Ankara:Dost Kitapevi

- Kaplan, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmalarıyla Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. E.B.E, İstanbul
- Keleş, H, Bahri Ata ve İbrahim Köksal(2006). “Tarihî Dokümanla Tarih Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi” *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, ss.99-112,
- Knight, P. (1993). *Primary Geography, Primary History*, London: David Fulton Publishers
- Koçak, K.(2000). “Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışı”, *Türk Dünyası Araştırmaları*, Sayı:128, ss:25-35
- Köksal, H. (2002). “Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Türk Yurdu*(175), ss:87-90
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Ankara:Anı Yay.
- Kyvıg, D.E.& M.A. Marty. (2000). *Yanbaşımızdaki Tarih*. (Çev. Nalan Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Levstik, L. S. & Barton K.C. (2005). *Doing History : Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates
- Munslow, A.( 1997). *Tarihin Yapısökümü*.(Çev. A.Yılmaz) İstanbul: Ayrıntı.
- Newton, L.D. (2001). “Encouraging Historical Understanding İn The Primary Classroom” in *Evaluation and Research in Education*, Vol: 15, No: 3, pp.182-188
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*(Çev. M. Safran) Londra
- Ögel, B. (1978). *Türk Kültür Tarihine Giriş*, C.3, Ankara: Kültür Bakanlığı
- \_\_\_\_\_ (2003): *İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi Orta Asya Kaynak ve Buluntularına Göre*. (5. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- \_\_\_\_\_ (2003): *Türk Mitolojisi(Kaynakları ve Açıklamaları ile Destanlar)*(4. Baskı). C.1, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*, İstanbul: Cem Yayınevi

- Özden, Y.(2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara:Pagem-A
- Özlem, D. (1997). *Bilim, Tarih ve Yorum*, İstanbul: İnkılâp
- Özmen, H. (2004). “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, cilt:3 sayı:1
- Öztürk, C. ve D. Dilek (2002). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları”. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ed. C. Öztürk ve D. Dilek. Ankara: Pegem-A.
- Öztürkmen, A. (1998). “Sözlü Tarihin Yerel Tarih Araştırmalarına Katkısı”, *Yerel Tarih*,1998,Sayı(1)12-15
- Piaget, J. (1999). *Yapısalcılık* (Çev. A.Şirin Okyayuz Yener) Ankara: Doruk Yayınları
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş* (Çev. D.Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz), Ankara: Siyasal Kitapevi
- Saban, A.(2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*(3. Baskı),Ankara: Nobel
- Safran, M. (1993). “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları[J.B Coltham ve J. Finles’in ‘Educational Objectives For The Study Of History’ Adlı Eseri Üzerine]” *Bellekten*, C.57, S.220, ss:827-842
- \_\_\_\_\_ (2006). “Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması” , *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Somersan S. (1995). “İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları”, *Tarih öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu*, (Haz. S. Özbaran) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Stearns, P. N. (1998). “Goals İn History Teaching” (Edt. J. F. Voss & M. Carretero), *Learning and Reasoning in History*. London:Woburn Press. s. 281–293
- Stradling, R. (2003). *20.Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli* (Çev.A. Ünal), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Şapolyo, E. B. (1972). *Selçuklu İmparatorluğu Tarihi*, Ankara: Güven Matbaası

- Şimşek , A.(2001). “Tarih Eğitiminde Efsane ve Destanların Rolü”, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi C.2, S.3*
- \_\_\_\_\_ (2006). “İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, G.Ü. E.B.E, Ankara
- Şimşek H., ve Yıldırım A.(2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(5.Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayınevi
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih yazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara: Dost Yay.
- Tosh, J.(2005). *Tarihin Peşinde*, (Çev.Ö.Arıkan), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Uzuner, Y. (1999). “Niteliksel Araştırma Yöntemlerinin Özellikleri”, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3*, Anadolu Üniversitesi Yayınları no:1076, ss:428-439
- Vella, Y.(1999). “Using Historical Sources with Primary School Children” (Çev. B. Ata) *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi-MEB Yayınları* sayı:66-67
- \_\_\_\_\_ (2004). “Assessing History Talk in a Group” *History Educators International Research Network Symposium* (12th - 18th July 2004), Ambleside,England(<http://www.heirnet.org/2004conference/papers/Vella.doc>)
- Vygotsky, L.S.(1998), *Düşünce ve Dil*(Çev.S.Koray), İstanbul:Toplumsal Dönüşüm Yayınları
- Yanpar, T. (2005). “Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımında Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.13, No:2 ss:513-526.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. E.B.E,İstanbul
- Yerel Tarih. (1998). “Yanıbaşımızdaki Tarih”, *Yerel Tarih*,1998,Sayı(1)
- Yurdakul B. (2005). “Yapılandırmacılık” *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ed. Ö.Demirel. Ankara: Pegem-A

## İnternet Kaynakları

- (1) Somel,S.A, *Yerel Tarih Araştırmaları İçin Bir Kılavuz*  
[http://www.tarihvakfi.org.tr/yt\\_kilavuz\\_kitaplar.asp#](http://www.tarihvakfi.org.tr/yt_kilavuz_kitaplar.asp#)
- (2) Danacıoğlu, E. *Yerel Tarih*  
<http://www.tarihvakfi.org.tr/download/Tarihce%207.pdf>
- (3) <http://memory.loc.gov/learn/educators/handouts/prsrc.pdf>
- (4) <http://nchs.ucla.edu/standards/dev-k-4e2.html>
- (5) Ata, B. *İngiltere'de Piaget Ve Bruner'in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma* [www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2doc](http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2doc)

# **EKLER**

## EK-1:Egan Tarafından Düzeylere Göre Önerilen Bir Program

### Efsanevi (Mitolojik) Form Planlama

#### 1. Öneminin farkına varma

*Bu konu hakkında önemli olan nedir? Bu konuyu etkili bir şekilde çekici kılan nedir?*

#### 2. İkili zıtlıkları bulma

*Hangi ikili içerik bu konunun etkileyici önemini en iyi bir şekilde kapsar?*

#### 3. İçeriği bir hikaye formuna sokma

##### 3.1 İlk öğretim olayı

*Konuya giriş yapmayı sağlamak için hangi içerik ikili içerikleri dramatik bir şekilde somutlaştırabilir? Hangi resim içeriği ve onun dramatik zıttını en iyi şekilde kapsar?*

##### 3.2 Ünite veya konunun gövdesini planlama

*Hangi içerik konuyu anlaşılır bir hikaye formuna en iyi bir şekilde anlaşılır bir şekilde bağlar?*

#### 4.Bitirme

*İkili içeriklerde kalan zıtlıkları çözmek için en iyi yol nedir? Arabuluculuğun hangi seviyesi araştırma yapmak için uygundur? İkili içeriklerin açık, anlaşılır bir gövde haline getirilmesi ne kadar uygundur?*

#### 5. Değerlendirme

*Biri konunun anlaşılıp anlaşılmadığını, konunun öneminin kavranıp kavranmadığını ve içeriğin öğrenilip öğrenilmediğini nasıl anlar?*

---

### Romantik Form Planlama

#### 1. Üstün niteliklerin farkına varma

*Konunun merkezi olarak hangi üstün nitelikler görülebilir ve hissedilebilir? Hangi etkili resimler konuyu akla getirebilir? Konudaki hangi şey merakı en iyi şekilde uyandırabilir?*

#### 2. Konuyu betimleyici bir yapı içinde organize etmek

##### 2.1 İlk giriş

*Konunun hangi tarafı konunun merkezi olarak bilinen üstün nitelikleri en iyi şekilde somutlaştırır? Peki bu somutlaştırma bazı tecrübelerin aşırısını veya gerçeğin limitini açığa çıkarır mı? Hangi resim konunun bu tarafını kapsamaya yardımcı olur?*

##### 2.2 Konu veya ünitenin gövdesini oluşturma

*Hangi içerik konuyu açık betimleyici bir şekilde en iyi şekilde anlaşılır bir şekilde anlatır? Temel betimleyici çizgileri kısa bir şekilde anlatın ve içeriği ona göre uyarlayın.*

### 2.3 Konuyu insanlaştırma

*İçerik insanların ümitleri, korkuları, niyetleri ve diğer duygularıyla nasıl gösterilebilir? İçeriğin hangi tarafı merak duygusunu en iyi şekilde uyarlayabilir? Hangi idealler ve/veya geleneklere karşı gelmeler içerikte kanıttır?*

### 2.4 Detayları izleme

*Konunun hangi parçalarını öğrenciler ayrıntılı detaylar içinden en iyi bir şekilde keşfedebilirler?*

### 3. Bitirme (Tamamlama)

*Biri konuyu en başarılı kapanışa nasıl getirebilir? Öğrenciler bu tatmini nasıl hissedebilir?*

### 4. Değerlendirme

*Biri konunun öğrenildiğini, anlaşıldığını ve bağdaştırıldığını ve öğrencilerin hayal güçlerini uyandırdığını nasıl anlayabilir?*

---

## **Felsefi (Mantki) Form Planlama**

### 1. İlgili genel tasarıları tanıma

*Hangi genel tasarılar konuyu en iyi şekilde ilgili bir bütünlük içinde organize edebilir gibi görünür? En güçlü, açık, ve ilgili teoriler, ideolojiler, metafizik tasarılar, meta betimlemeler nelerdir?*

### 2. Konuyu genel bir tasarı içinde organize etme

#### 2.1 ilk giriş

*Genel tasarı nasıl canlı hale getirilir? Hangi ilgili içerik genel tasarımı en iyi şekilde sunar ve konuyu organize etmek için onun gücünü gösterir?*

#### 2.2 Ünite veya dersin gövdesini oluşturma

*Konuyu genel bir tasarı şeklinde açık bir şekilde anlatmak için ne gibi bir içerik kullanılırdı? Meta betimleme ünite veya derse tümüyle açık bir yapıyı ne sağlar?*

### 3. Genel tasarımın anormal taraflarını tanıma

*Hangi içerik genel tasarı için anormaldir? Öğrencilerin tasarıları giderek daha gelişmiş bir hale getirmeleri için biri nasıl küçük anormalliklerden başlayıp, azar azar ve duyarlı bir şekilde öğrencilerin genel tasarılarıyla (şemalarıyla) baş eder?*

### 4. Alternatif genel şemaları sunma

*Hangi alternatif genel şemalar konuyu organize edebilir? Ne öğrencilerin bazı olası şemaları görmelerine en iyi şekilde yardımcı olurdu?*

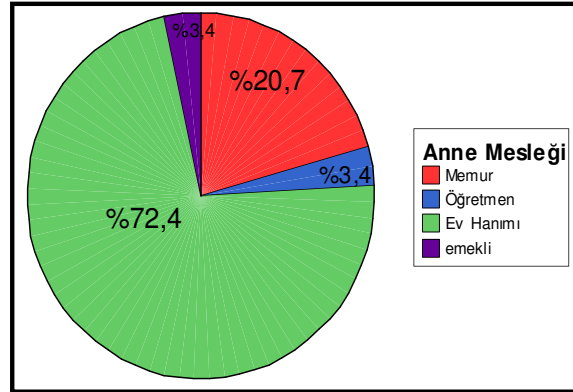
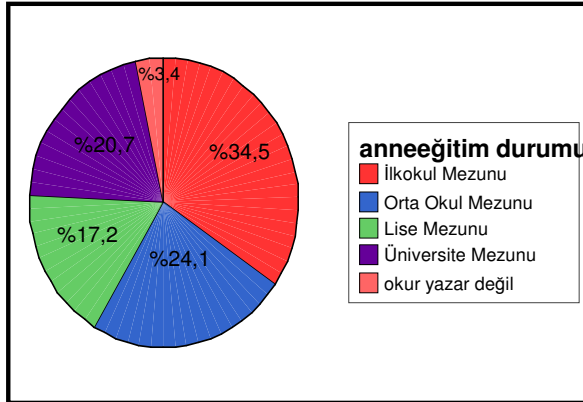
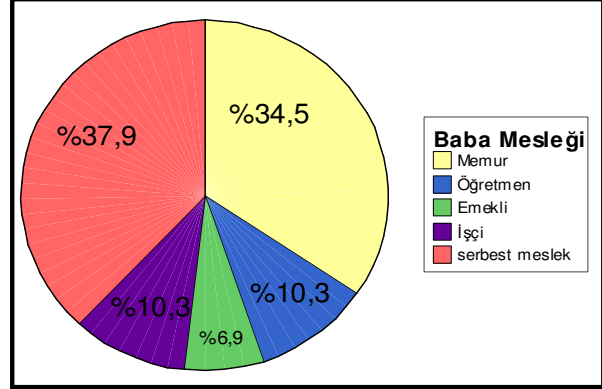
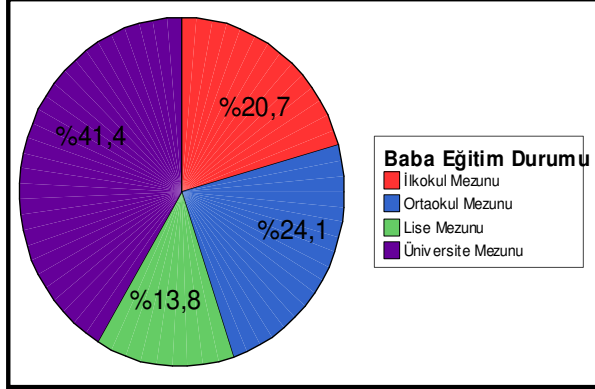
## 5. Sonuç

*Biz öğrencilerin genel şemalarının bozulmadığına ve daha sert, katı hale gelmediğinden, fakat gerçeklerin temelini oluşturan zor epistemolojik statü ile bilinen şemalardan nasıl emin olabiliriz? Genel gerçeklerin şemalarındaki inanç çürümelerinin yanlış bir düşüncenin farkına varmaya ve yabancılaşmaya neden olmadığına nasıl emin olabiliriz? bir insan öğrencileri konunun gelişmiş ironik bir şekilde anlaşılması için nasıl yönlendirebilir?*

## 6. Değerlendirme

*Biz içeriğin anlaşılıp anlaşılmadığını ve öğrenilip öğrenilmediğini, öğrencilerin genel bir şema geliştirip geliştirmediğini, onu karmaşıklaştırıp karmaşıklaştırmadıklarını ve konunun sınırlarına bazı duyular ekleyip eklemediklerini nasıl anlarız?*

## EK-2: Aksiyon Araştırmaya katılan Öğrencilere Ait Kişisel Veriler



## EK-3: Öğrenci Anketi

### ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

...../...../.....

*Sevgili öğrenciler;*

*Bu görüşme formu sosyal bilgiler dersi hakkında sizlerin görüşlerini almak üzere hazırlanmıştır. Burada vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacak ve isimleriniz hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Bu yüzden sorulara cevap verirken samimi bir şekilde cevap vermeye çalışınız.*

*Derslerinizde başarılar dilerim.*

**Ramazan ALABAŞ**

### SORULAR

1. Sosyal bilgiler dersinde sınıfta birlikte yapmış olduğunuz etkinliklerden hatırladıklarınızı anlatır mısınız?
2. Sence tarih nedir? Birisi sana “tarih” dediği zaman aklına ilk gelenler neler?
3. Tarihçiyi nasıl tanımlarsın? Sence tarihçiler nasıl bir çalışma yaparlar?
4. Sence isteyen herkes tarihçi olabilir mi? Nasıl? Bu konuda düşüncelerinizi neler?
5. Tarihçiler tarih yazmak için kullanacakları bilgileri nasıl elde ederler?
6. Tarihçilerin kullandıkları birinci elden kaynaklar neler olabilir? Örnekler verebilir misin?
7. Bir milyon dolar karşılığı bir iş teklifi aldınız. Yapacağınız iş Kastamonu şehir tarihini anlatan bir belgesel hazırlamak. Kendinizi senarist yerine koyun ve bir belgesel tasarımı yapın. (Hazırlayacağınız şehir tarihini, hangi kaynaklara başvurarak oluşturacağınızı belirtin ki yapımcılar sizi inandırıcı bulsun.)

#### **EK-4: Öğrenci Görüşme Formu**

Adı Soyadı : .....Sınıf: ..... No: .....

1. Yapmış olduğumuz uygulamaların zevkli geçip geçmediği hakkında neler söylemek istersin?
2. Yapmış olduğumuz uygulamalarda senin en çok neler dikkatini çekti?
3. İşlediğimiz dersin konuyu kavramana nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?
4. Kanıtlarla çalışma tekniği konunun farklı yönlerini görmende nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsun?
5. Bu şekilde ders işlememiz sende bu derse katılma isteğin üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsun?
6. Kanıtlarla çalışma tekniğinin olayları analiz etmende ne gibi bir etkisinin olduğunu düşünüyorsun?
7. Kanıtlarla çalışma tekniğinin tekniği olaylara eleştirel bir tavırla yaklaşabilmende ne yönde etkili olduğunu düşünüyorsun?
8. Kanıtlarla çalışma için sınıf içerisindeki diğer arkadaşlarınla nasıl bir ilişki kurma gereği duydun?
9. Derslerde Kanıtlarla çalışma tekniği kullanımının ne gibi zorlukları olduğunu düşünüyorsun?

## EK-5: Öğretmen Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım;

Sizinle yaklaşık iki ay boyunca “İpek Yolunda Türkler” ünitesi boyunca uygulamaları beraber yürüttük ve bu süreç içerisinde bana her türlü yardımı gösterdiniz. Bu görüşmeyle de sizin bu uygulamalar boyunca gözlemlerinizi, sınıfı başından beri tanıyan birisi olarak öğrencilerde bu süreçte yaşanan değişiklikler, öğrencilerin derse katılımlarında değişiklik olup olmadığı, öğrencilerin derslerden zevk alıp almadığı konusunda görüş ve düşüncelerinizi almak istiyorum. Burada verecek olduğunuz cevaplar gizli tutulacak olup adınız hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Bu yüzden vereceğiniz cevaplarda samimi davranmanız araştırmanın amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir. Bana zamanınızı ayırarak araştırmama katkı yaptığınız için size sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

**Ramazan ALABAŞ**  
M.Ü. Eğitim Bil. Enst.

### SORULAR

Adı Soyadı: .....Mezun Olduğu Üni.: .....

Asıl Branşı: ..... Meslekte Kaçınıcı Yılı: .....

1. Uygulama sürecinde birinci ve ikinci elden kaynaklarla çalışmanın öğrencilere nasıl bir beceri kattığını düşünüyorsunuz?
2. Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının öğretilmesinde kaynaklarla çalışmak öğrencilerin derse katılımlarında hangi yönde etkili olmaktadır?
3. Uygulama sürecinde öğrencilerin derse karşı ilgilerinde bir farklılık gözlediniz mi? Sizce bunda neler etkili oldu?
4. Farklı kaynaklarla tarih öğretimi öğretmene ne gibi avantajlar sağlayabilir? Neden?
5. Uygulama aşamasında sınıf yönetimi, disiplin konusunda hangi değişiklikleri gözlemlediniz?
6. Farklı kaynaklarla tarih dersinin işlenmesi geçmişteki olayların farklı yönlerini değerlendirebilmelerinde öğrencilere ne gibi avantajlar sağlamaktadır? Neden?
7. Kaynaklarla tarih dersinin işlenmesine dayanan bu tekniğin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ne gibi bir katkısı olmaktadır? Neden?
8. Kaynaklarla çalışmada farklı tekniklerin (grup çalışmaları, bireysel çalışmalar, tartışma vb.) uygulanması öğrencilerin derse ilgileri konusunda ne yönde etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
9. Birinci ve ikinci elden kaynaklarla işlenen tarih dersinin öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığı konusunda ne yönde etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
10. Uygulanan tekniğin öğrencilerin geçmişe dair takdir hissi uyandırmasında ne yönde etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

11. Uygulanan tekniğin öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
12. Kaynaklarla çalışma tekniğini kullanmak isteyen öğretmenlere neyi/neleri öğütlerdiniz?
13. Öğretim hakkında ve öğrenci öğrenmeleri hakkında neler söylemek istersiniz?

## **EK-6: Metin Yorumlama Soruları**

### **-SELÇUK BEY -**

Selçuk babası öldüğünde henüz 17-18 yaşlarındaydı. Sarayda büyüdüğü için devlet ve ordu yönetiminde geniş bilgilere sahipti. Bu yüzden Oğuz Devleti hükümdarının dikkatini çekmişti. Selçuk'un babası Dokak Bey Oğuz devletinde subaşıydı(ordu komutanı) ve başarılı bir komutandı. Selçuk babasının yanında iyi bir eğitim aldı. Bu nedenle Selçuk babası Dokak Bey öldükten sonra hükümdar tarafından subaşılık görevine yükseltildi.

Ancak Selçuk'un genç yasta subaşılık görevine yükseltilmesi bazı devlet büyüklerinin onu çekememesine ve onu kıskanmasına neden oldu. Onun küçük yaşta bu göreve getirilmesine tepki duydular. Halk tarafından genç ve enerjik olduğu için sevilen Selçuk, Oğuz devletinin başına geçmek istedi. Bunun için faaliyetlere de başladı. Hatta bir gün hükümdarın katıldığı bir törende kendi bulunduğu yeri beğenmeyerek, protokol dışı harekette bulunup hatunun(hükümdarın eşi) ve çocukların üst tarafına geçerek hükümdarın yanına oturdu. Bu olaydan sonra hatun hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmaya başladı. Ayrıca devlet büyükleri de Selçuk'a karşı cephe aldılar. Hükümdar da Selçuk'u ortadan kaldırmak için çareler aramaya başladı.

### **SORULAR**

1. Sizce Selçuk tören sırasında neden böyle davranmış olabilir?
2. Sizce devlet adamları, Selçuk'un tören sırasında yapmış olduğu davranışından dolayı, neden Selçuk aleyhine taraf değiştirmiş olabilirler?
3. Hatun'un hükümdarı Selçuk aleyhine kışkırtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Sizce günümüzde bu tür olaylar yaşanmakta mıdır?
5. Yukarıdaki tarihi olayı kendi hayal gücünüzü kullanarak tamamlayın.

## - ANKARA SAVAŞI -

Anadolu Selçuklu Devleti Moğollar tarafından yıkıldıktan sonra Anadolu'da Türk beylikleri kurulmuştu. Kurulan bu beyliklerin amacı Anadolu'daki bütün beylikleri kendi kontrollerine alarak Anadolu Türk birliğini sağlamaktı. Bu beylikler içerisinde Osmanlı Beyliği diğer beylikleri teker teker topraklarına katarak Anadolu Türk birliğini sağlamaya başladı. Osman Bey tarafından kurulan beylik kısa sürede topraklarını genişletti ve özellikle o dönemde İstanbul'u elinde bulunduran Bizans'a karşı başarılı seferlerde bulundu. Ancak bu sırada doğuda başka bir Türk devleti olan Timur devletinin hükümdarı Timur, güçlenen Osmanlı Devletini kendisi için bir tehdit olarak görmeye başladı.

Osmanlı Hükümdarı Yıldırım Bayezid zamanında Osmanlı Devleti Anadolu'da ve Balkanlar'da önemli başarılar elde etti. Aynı dönemde doğuda ise Timur, Maverünnehir ve Horasan'da güçlü bir devlet kurmuştu. Daha sonra İran ve Irak'ı da ele geçiren Timur Osmanlı sınırlarına yaklaşmıştı. Yıldırım Anadolu Türk birliğini sağlarken, topraklarını kaybeden bazı Türk beyleri Timur'a sığındılar. Timur bu beyleri Yıldırım'a karşı korumakla kalmadı Anadolu'daki öteki beyleri de Osmanlılar'a karşı kışkırtmaya başladı. Öte yandan toprakları Timur tarafından ele geçirilen Ahmet Celayir ve Kara Yusuf da Bayezid'e sığındı. Timur bu beyleri Yıldırım'dan istediye de Yıldırım vermedi,

Bunun üzerine Timur, Anadolu'ya girerek Sivas'ı aldı. Ayrıca Yıldırım'dan Kemah'ı vermesini, hâkimiyetini tanınmasını ve şehzadelerden birinin rehin olarak yanına verilmesini istedi. Bu istekleri kabul edilmeyince Timur Ankara'ya kadar ilerledi. Yıldırım bu sırada İstanbul'u kuşatmıştı. Timur'un Ankara'ya geldiğini

duyunca İstanbul kuşatmasını kaldırdı ve Timur üzerine yürüdü. Yapılan savaşta Yıldırım Bayezid yenildi (1402) .

Timur, savaştan sonra Anadolu beyliklerine eski topraklarını geri verdi. Ayrıca Osmanlı Devletini de Yıldırım Bayezid'in oğulları arasında paylaştırdı. Yanına Yıldırım Bayezid'i alan Timur, Semerkant'a döndü. Bazı kaynaklar Yıldırım Bayezid'in Ankara Savaşı yenilgisine dayanamayıp kahrından öldüğünü yazmaktadır. Bazı kaynaklar ise Yıldırım'ın yüzüğünde taşıdığı bir zehri içerek intihar ettiğini yazmaktadır.

### SORULAR

1. Sizce Timur Ankara Savaşı'nı kazandıktan sonra neden Anadolu beyliklerine eski topraklarını geri vermiş ve Osmanlı Devleti'ni Yıldırım'ın oğulları arasında paylaşmış olabilir?
2. Timur, bu yaptığı davranış yerine Osmanlı Devleti'nin topraklarını kendi topraklarına katsaydı ne olurdu?
3. Timur'un bu yaptığı davranışı günümüzde yapan devletler var mıdır?
4. Sizce Yıldırım yenilginin acısına dayanamamış ve kahrından mı ölmüştür yoksa intihar mı etmiştir?
5. Bu olayın sizi en çok etkileyen yeri neresidir?

## -FRANSIZ İHTİLALİ -

1789 Fransız ihtilali dünya tarihinin önemli olaylarından biridir. Bu olay mutlakıyet yönetimlerini yıkmış insan hakları eşitlik ve demokrasi gibi ilkelerin yayılmasına yol açmıştır.

Fransa, mutlakıyetle(krallıkla)yönetilmekteydi. Ülkede yeteri kadar eşitlik ve özgürlük yoktu. Kral ülkenin tek egemeniydi. Halk yokluk çekerken kral sarayında lüks içinde yaşıyordu. Devletin harcamalarını karşılayabilmek için halktan zorla vergi toplayabilmekteydi. Bu durum halkın yönetime tepki duymasına neden oldu.

Fransa'da soylular, rahipler, burjuvalar ve köylüler olmak üzere dört sınıf bulunuyordu. Bu sınıflar arasında haklar ve özgürlükler yönünden büyük eşitsizlik vardı.

Fransız ihtilali 1789'da başladı. Bu sırada toplanan meclis bir anayasa hazırladı. Böylece Fransa'da meşrutiyet yönetimi başlamış oldu. Bu ihtilalde ABD'de ve İngiltere'de başlayan özgürlük hareketlerinin de büyük etkisi oldu.

Fransız ihtilali Önce Fransa'yı sonra tüm dünyayı etkileyen gelişmelere neden oldu. Hürriyet, adalet, eşitlik, milliyetçilik gibi akımlar bütün dünyayı etkiledi. Yeni bir devlet rejimleri ortaya çıktı. Krallıklar yıkılarak yerini ulus devletlerine bıraktılar.

Osmanlı Devleti Fransız ihtilali ile ortaya çıkan milliyetçilik akımından çok etkilendi. Osmanlı Devleti içindeki birçok millet bu akımın etkisiyle ayaklanarak zamanla bağımsız hale geldi.

## **SORULAR**

1. Fransız İhtilali başka bir ülkede örneğin Avustralya'da olsaydı bu ihtilalin sonuçları nasıl olurdu?
2. Fransız İhtilalinin etkileri hâlâ devam etmekte midir? Yoksa sadece o dönemde yaşanmış ve bitmiş midir?
3. Günümüzde dünyayı bu kadar fazla etkileyebilecek bir olay olabilir mi?
4. Osmanlı Devleti Fransız İhtilali'nden neden olumsuz yönden etkilenmiştir?

## EK-7: Araştırmacı Değerlendirme Notlarından Bir Örnek

### Metin yorumlama soruları uygulaması

Ankara savaşı, Fransız ihtilali ve Selâhî Bey adlı üç metin verildi ve öğrencilerden bu metinlere sorulara cevap vermek istendi.

İlk olarak "Selâhî Bey" adlı metin yorumlama sorusu verildi. Öğrencilerden bazıları sıklıkla kelime belirtme işlevi ifadeleri gösterdik. Özellikle metnin son kısmı olan "Fıkırdaki farklı olayı kelime göstermek amacıyla" kısmına geldiklerinde bazı öğrencilerde şu şekilde diyaloglar vardı.

Ö: "Öğretmenim bu zaten bir tarih olayı, tarihi olayı tenentizm mi ya değil mi?"

A: "Tebrik tarih yapmak istemiyorsun mu?"

Ö: "Ben mi tarih yapıyorum?"

A: "Evet."

Ö: "Temanen o zaman tarih yapıyorum."

Bazı öğrencilerin de bu soru ile ilgili olarak

Ö: "Öğretmenim farklı isimler kullanabilir miyim?"

A: "Metindeki isimlerden faydalanın."

Bazı başka öğrencilerin ilk başta tarihi metinlere karşı sıklıkla belirttikleri, sonradan epeyce bir telâf olmuştu.

## EK-8: Kaynak Analizi Çalışma Kağıdı

# KAYNAK ANALİZ ÇALIŞMA KAĞIDI

**1. Kaynağın çeşidi nedir?** (bir tanesini işaretleyin)

\_\_\_ gazete \_\_\_ harita \_\_\_ reklam \_\_\_ ilan

\_\_\_ mektup \_\_\_ telgraf \_\_\_

\_\_\_ meclis kaydı

\_\_\_ rapor \_\_\_ diğer \_\_\_\_\_

**2. Kaynak nasıl yazılmıştır?**

\_\_\_ daktilo yazısı \_\_\_ ferman

\_\_\_ el yazısı \_\_\_

**3. Yazılış Tarihi :** \_\_\_\_\_

**4. Yazarı :** \_\_\_\_\_

**5. Bulunduğu Yer:** \_\_\_\_\_

**6. Kim için Yazılmış ?** \_\_\_\_\_

**7. Sizce Bu Kaynak Ne Kadar Güvenilirdir?**

**8. Bu sence Neden Yazılmıştır?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. Yazıldığı tarihte orta Asya Hakkında Kaynağın Sana Söylediği 2 Şeyi Yaz:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

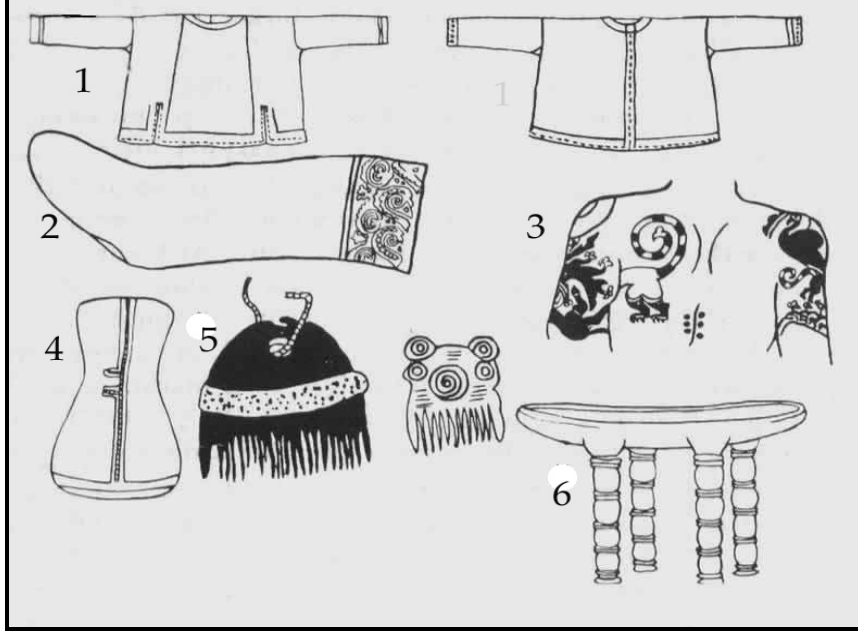
**9. Bu Kaynak Tarihçiler İçin Ne Derece Faydalıdır? Tarihçiler Bu Kaynaktan Nasıl Faydalanabilirler?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## EK-9: Aksiyon Araştırma Süresince Kullanılan Kaynaklardan Örnekler

Arkeologlar tarihle ilgili bir şeyler bulabilmek için kazılar yapan insanlardır. Mesela mezar bulurlar ve onun içinde geçmişten kalan bir şeyler ararlar. Arkeologlar plastik eldiven ve maske giyerler, çok sabırlı bir şekilde ve dikkatlice toprağı kazarlar. Bir şey bulduklarında ona zarar vermemek için fırçayla toprağı dikkatlice açarlar ve buldukları nesneyi topraktan çıkarırlar. Dışarı çıkardıktan sonra onu küçük bir poşete koyarlar ve üzerinde çalıştıktan sonra müzeye götürürler.

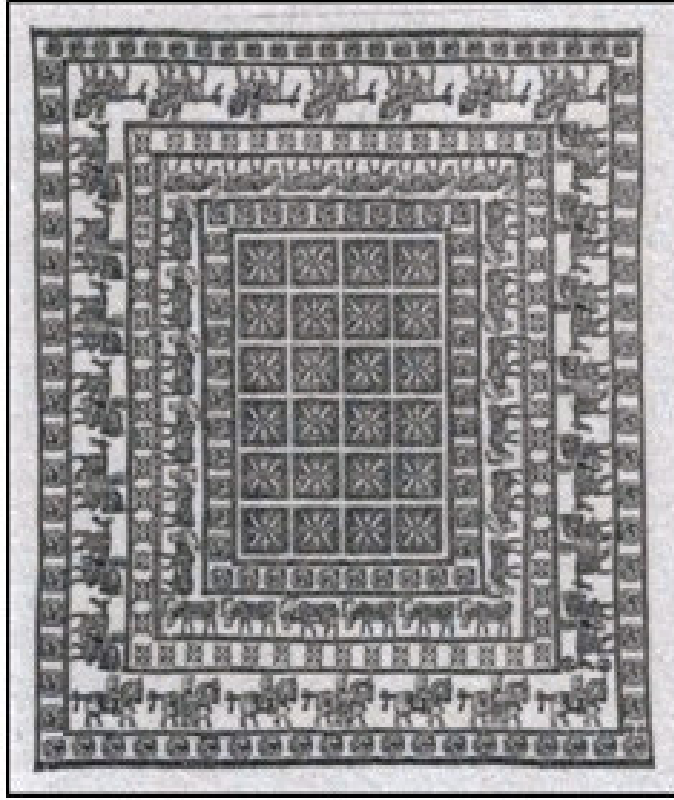
Aşağıda Hun dönemine ait bir mezardan kazılarak çıkarılan çeşitli nesnelere görüyorsunuz. Mezar, buzlar altında kaldığı için, içlerindeki gömlekler ve öteki giysiler çürümeden günümüze kadar gelmişlerdir.



### Kaynak 1: Büyük Hun Devleti Çağına Ait Pazırık Buluntuları

1. Elbiseler
2. Çizme
3. İnsan vücuduna yapılan dövmeler
5. Taraklar
6. Küçük bir masa

Halının günümüze kadar ulaşabilmesi, mezarın buz altında kalmasıyla mümkün olmuştur.



Kaynak 2: Doğru Kurganlarından Çıkarılan Halı



Kaynak 3: Doğru Halılarından Ayrıntı



Kaynak 4: Doğru Halılarından Ayrıntı



Kaynak 5: Hun Dönemi Haritası

## BENİM ARKEOLOJİK RAPORUM

- Kaynak 1'e dikkatlice bak!
    - A) 1 ve 2 numaralı giysilerin isimleri ne olabilir?
    - B) Bu giysiler nelerden yapılmıştır?
    - C) Bu giysilerde dikkatinizi çeken özellikler neler?
    - D) Günümüzde bunlara benzer kullandığımız giysilere örnek verebilir misiniz?
  - 3 numaralı resimde insan vücuduna yapılmış dövmeleri görüyorsunuz. Bu resimde dikkatinizi çekenler neler?
2. Kazılar sonucu çıkarılan yukarıdaki nesnelere bize o dönemde yaşayan insanların günlük yaşamları hakkında nasıl bilgiler veriyor? Resimlerden hareketle yazınız.
3. Yukarıdaki resimlerde görülen nesnelere, kullandığı ve yapıldığı dönemin teknolojisi hakkında bize neler anlatıyor? Yazınız.

## Mete Kimdir?




**Mete Han** (Çin kaynaklarında halkanın hükümdarı **Mao-Tun**), Bizim Mete diye bildiğimiz Han İmparatorunun adını Çin kaynaklarından öğrenyoruz. Çin kaynaklarında adı Mao-tun diye geçmektedir.

Tacımızdan sonra **Büyüklük Han Devletinin** başına geçen hükümdardır. Mete, **İpek Yollarını** kontrol altına aldı, Çin'i yerli ve yabancıya bağladı, Türk ordusunu onları sisteme göre tepeklendirdi. Mete'nin takta yaktığı MÖ 209 tarihli **Türk Kara Kurultularının** kuruluş tarihi olarak kabul edilmiştir.

Mete'nin hayatı ile ilgili bilgileri destanlardan da öğrenebiliriz. Oğuz Kağan Destanı Mete'nin hayatını anlatan Orta Asya ilk Türk devletleri döneminde ortaya çıkmış, yüzyıllar boyunca sözlü olarak Türkler arasında söylenegelmiştir. Daha sonraki yıllarda hale getirilen destan metinlerini aşağıda inceleyebilirsiniz.

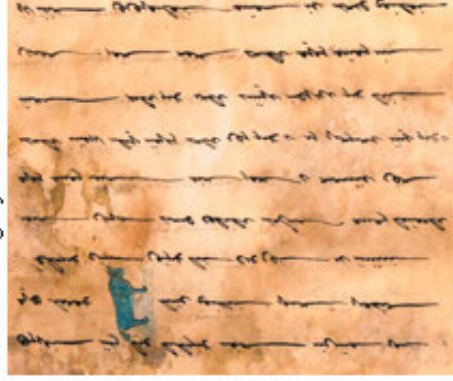
◆ **Bazı kaynaklarda Oğuz Han'ın aslında Mete olduğu söylenir. Aşağıda Han Türklerine ait "Oğuz Kağan" destanından bölümler görüyoruz. Destanın yazıya geçirilmiş haliyle orijinal metinleri**

1 | bolun-ğıl deş dediler . anıng ayrağ-a-su  
2 | tepis dıtır :  . dık nımdın song sevıç  
3 | dırdılar . kılın bıkır-ıs bir kın ay kılın-ı  
4 | tuğ kılın yapı bodadı . irtek oğul dığardı .  
5 | oğul oğul-ıng tıng-ıkı-ı ırıng kık  
6 | indı . ağız aday kıl indı . kıl-ı-ı al . sağdın kaplar  
7 | kım indı ler indı . yaks ayrağ-ı-ı-ı  
8 | kılın-ık-ı-ı-ı indı . oğul oğul ana-  
9 | sı-ıng kılın-ık-ı-ı-ı oğul-ı-ı . kılın .  
10 | arık-ık-ı-ı-ı . yığ ed . ay . sırmı  
11 | dıdı . dık kılın . kılın kılın . song  
12 | bıcıl-ık-ı-ı . yırık . oğul . adık . ad . adık . dığ . bıl-ı-ı  
13 | bıl . bıl-ı-ı-ı . oğul . yığ . kılın . dığ . kılın  
14 | adık kılın . dığ indı . kılın-ı-ı-ı . kılın  
15 | dık . dık . kılın . kılın . kılın . kılın . kılın  
16 | dıtır indı . ad-ı-ı-ı . kılın . dıtır indı . kılın  
17 | ay avlaya dıtır indı . kılın-ı-ı-ı  
18 | song . kılın-ı-ı-ı-ı-ı . song . kılın . kılın . bu

(1) . . . olan' - dediler. Onun resmi buhar !  
Destan sonra temin eder. (3) Yine gülerden bir gün Ay Ka-  
ğanın gücü parladı, doğan ağdan başlıca (?) ve bir erik  
çocuk doğdu. (5) Bu çocuk yıldız gök: ağzı ateş (gibi) kıl  
güçlü idi: sağdın ve kapları (?) kara kıl. Perilerden daha  
güçlü. Bu çocuk asmanın (?) göğüsünden ilk sütü emdi

(10) ve bir haka emmedi. Çığ et, çobas ve şarap (11) istedi.  
Dile göndere başlıca: kılın gösü büyüdü, yandı ve ay-  
mad. Ayrılan özüle ayrağ gösü: bıl (12) kılın bıl-ı-ı: omu-  
sırmı omu-ı-ı-ı: göğüs ayı . göğüs gösü kıl. Vıcıcık başın  
apağ (15) tıyıl idi. At sırtları güder, ata bızır ve (17) ay av-  
lardı. Gülerden ve gısselerden sonra yığt oldu. Bu . . .

[Etkü]



### **Kaynak A:** Köl tigin yazıtı doğu tarafı 1-4

Üstte mavi gök, altta yağız yer kılındıkta, ikisi arasında insan oğlu kılınmış. İnsan oğlunun üzerine ecdadım Bumin Kağan, İstemi Kağan oturmuş. Oturarak Türk milletinin ilini töresini tutuvermiş, düzenleyivermiş. Dört taraf hep düşman imiş. Ordu sevk ederek dört taraftaki milleti hep almış, hep tâbi kılmış. Başlıya baş eğdirmiş, dizliye diz çöktürmüş. Doğuda Kadirkan ormanına kadar, batıda Demir Kapı'ya kadar kondurmuş. İkisi arasında pek teşkilâtsiz Göktürk öylece oturuyormuş. Bilgili kağan imiş, cesur kağan imiş. Buyruku yine bilgili imiş tabîî, cesur imiş tabîî. Beyleri de milleti de doğru imiş. Onun için ili öylece tutmuş tabîî. İli tutup töreyi düzenlemiş. Kendisi öylece vefat etmiş. Yasçı, ağlayıcı, doğuda gün doğusundan Bökli Çöllü halk, Çin, Tibet, Avar, Bizans, Kırgız, Üç Kurikan, Otuz Tatar, Kitay, Tatabı, bunca millet gelip ağlamış, yas tutmuş.

### **Kaynak B: GÖKTÜRKLERİN KURULUŞU'NDA ORTA ASYADA DURUM NASILDI?**

5. asrın sonlarına doğru Tanrı dağı'nın kuzeyinde ve Altay dağlarının eteklerinde başlıca iki büyük göçebe kavim bulunmaktaydı.

1. Batı bölgesinde bulunan Tölesler
2. Doğu bölgesinde bulunan Juan-Juanlar

Bu iki kavim ticaret yolları için önemli bir nokta olan Turfan bölgesini ele geçirmek için savaşmışlardır.

Juan-juanlar 4. asrın sonlarında Moğolistan'ın doğusunda bir güç olarak ortaya çıkmışlardır. Türk asıllı olan bu kavim 551 yılında Orta Asya'nın en güçlü devleti idi.

### **Kaynak C:**

Göktürkler eski Hunların soyundan gelip onların bir koludur. Kendileri Aşina adlı bir aileden türemişlerdir. Lin adında bir devlet tarafından hepsi öldürülmüştür. Yalnız içlerinden bir çocuğu öldürmeyip elini ayağını keserek büyük bir bataklıkta içerisine attılar. Bir dişi kurt sayesinde kurtulan bu çocuğun hayatta olduğunu haber alan Lin devleti kralı bu çocuğu tekrar öldürtmek istedi. Çocuk kurt yardımıyla dört yanı çok dik dağlarla çevrili derin bir mağaranın olduğu ve mağaranın içinde baştan başa ot ve çayırıklarla çevrili bir ovanın bulunduğu yere yerleştiler. Burada çoğalan halk dağları aştılar ve Juan-Juan Devletine bağlı yaşamaya başladılar.

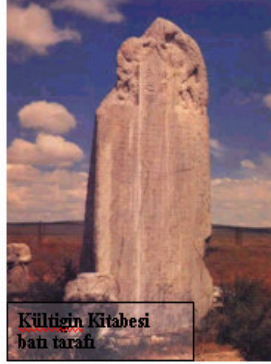
(Çin Chou Sülalesi resmi tarihi 50. bölüm (aktaran B.ÖGEL Türk Mitolojisi sf:20-21)

### **Kaynak D:**

Göktürk zamanına ait bir kültür merkezi olan Kudırge'de bulunan eserler arasında ipekli atlaslar, küpeler, boncuklar, kabarık inci dizileri ile süslenmiş plakalar, Çin aynası, kayış uçlarına ait süsler ve tokalar, üç dilimli demir ok uçları, kayın ağacı kabuğundan yapılmış okluk, eğri bir Türk kılıcı, at koşumlarına ait madeni süsler,

## Kültigin Kitabesi

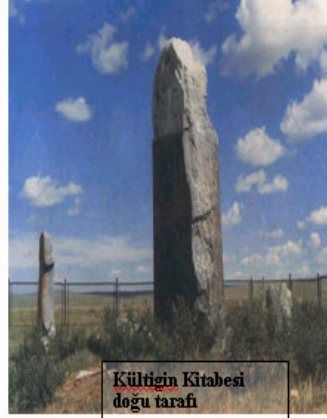
**Kültigin Kitabesi:** 3,35 metre yükseklikte, kireçtaşından yapılmış ve dört cephelidir. Doğu-batı cephelerinin genişliği aşağıda 132, yukarıda 122 santimetredir.



Kültigin Kitabesi  
batı tarafı

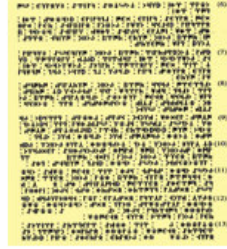
Kuzey-güney cepheleri de aşağıda 46, yukarıda 44 santimetredir. Yazıtın doğu yüzünde 40; güney ve kuzey yüzlerinde 13'er satır Göktürk harfli Türkçe metin vardır. Batı yüzünde ise, devrin Tang İmparatoru'nun Kök Tigin'in ölümü dolayısıyla gönderdiği Çince mesajına yer verilmiştir.

Kültigin yazıtında Göktürk tarihine ait



Kültigin Kitabesi  
doğu tarafı

olaylar, Bilge Kağan'ın ağzından nakledilerek birlik, bütünlük mesajı verilir. Yazıtın doğu, kuzey ve güney yüzlerinin yazıcısı, Yollug Tigin, batı yüzünün yazıcısı ise, Tang İmparatoru Huan Tsang'in yeğeni Çang Sengün'dür. Yazıt, geçen yaklaşık 1300 yıllık süreç içinde önemli ölçüde tahrip olmuştur. Zira yazıtın doğu ile kuzey yüzlerini birleştiren kısım yıldırım düşmesi sonucunda parçalanmıştır. Orijinalinde kaplumbağa kaide üzerinde bulunan yazıt, bu kaidenin de parçalanması üzerine 1911 yılında, sunak taşından kesilen granit bir blok üzerine oturtulmuştur.



| Metin   | Tercüme  |
|---|--|
| 1 Tengri teg tengriden bolmis Türk Bilge Kağan bu öde olurtum. Sabimin tüketi esidgil, Ulayı ini yigünüm oğlanım birki ogusum budurum biriye sadait bealer. xirixva tarkat buyruk bealer. Otuz [Tatar...]                         | [1] Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağanı, bu zamanda olurdum. Sözümlü tamamıyla işit. Bilhassa küçük kardeş yegenim, oğlum, bütün soyum, milletim, güneydeki sadait beyleri, kuzeydeki tarkat, buyruk beyleri, Otuz Tatar...   |
| 2 Tokuz Qquz beğleri buduni bu sabimin edgüti esid. katıgdi tingla: İlgerü kün toqsik [kop] m[ang]a k[öür]. [Bunca] budun   | [2] Dokuz Qquz beyleri, millet! Bu sözümlü iyice işit, adamakıllı dinle: Doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar, onun içindeki millet ban tabidir. Bunca milleti  |
| 3 kop itdim. Ol anti anıx ig yok. Türk kağan Ötüken yis olursax, ilte bung yok. İlgerü Santung yazıka tegi süledim. taluyka kicig tegmedim. Birigerü Tokuz Ersinske tegi süledim. Tüpütke kicig [teg]medim. Kurıgaru Yincü öq[üz] | [3] hep düzene soktum. O simdi kötü degildir. Türk kağanı Ötüken ormanında otursa ilde sikiñti yektür. Doğuda Santung ovasına kadar ordu sevk ettim, denize ulaşmama az kaldı. Güneyde Dokuz Ersine kadar ordu sevk ettim, Tibete ulaşmama az kaldı. Batıda inci nehrini geçerek |





**KAYNAK 1:** Bir Uygur duvar resminde görülen Uygur beyleri



**KAYNAK 2:** Bir okçuyu gösteren Uygur resmi



Resim: 22. Duvar süsleyen bir boy: (Uygurlardan önce?)

**KAYNAK 6**



Resim: 26. Dekoratif ve yazıcılar: (Uygur duvar resimlerine göre).

**KAYNAK 7**



KAYNAK 8: UYGURLAR DÖNEMİNDEN KALMA ESER



KAYNAK 9: UYGUR DÖNEMİNİ GÖSTEREN MİNYATÜR



KAYNAK 10: UYGURLARIN BAŞKENTİ KARABALGASUN



KAYNAK 11: UYGUR DÖNEMİ



KAYNAK 12: UYGUR DEVLETİ KURUCUSU VE BAYRAĞI

Aşağıda okuyacağınız parça Ebulgazi Bahadır Han adlı bir tarihçiye aittir. Tarihçi bu metinde Göktürklerin Ergenekon'dan çıkışlarını ve her yıl 21 Martta bu günü bayram olarak kutlamalarını anlatıyor.

.....

Dört yüz yıl sonra kendileri ve süreleri o denli çoğaldı ki Ergenekon'a sığamaz oldular. Çare bulmak için kurultay topladılar. Dediler ki: *"Atalarımızdan işittik; Ergenekon dışında geniş ülkeler, güzel yurtla varmış. Bizim yurdumuz da eskiden o yerlerde imiş. Dağların arasını araştırıp yol bulalım. Göçüp Ergenekon'dan çıkalım. Ergenekon dışında kim bize dost olursa biz de onunla dost olalım, kim bize düşman olursa biz de onunla düşman olalım.*

Türkler, kurultayın bu kararı üzerine, Ergenekon'dan çıkmak için yol aradılar; bulamadılar. O zaman bir demirci dedi ki: *"Bu dağda bir demir madeni var. Yalın kat demire benzer. Demirini eritsek, belki dağ bize geçit verir."* Gidip demir madenini gördüler. Dağın geniş yerine bir kat odun, bir kat kömür dizdiler. Dağın altını, üstünü, yanını, yönünü odun-kömürle doldurdular. Yetmiş deriden yetmiş büyük körük yapıp, yetmiş yere koydular. Odun kömürü ateşleyip körüklediler. Tanrı'nın yardımıyla demir dağ kızdı, eridi, akıverdi. Bir yüklü deve çıkacak denli yol oldu.

O kutsal yılın, kutsal ayının, kutsal gününde Ergenekon'dan çıktılar.

Türkler o günü, o saati iyi bellediler. Bu kutsal gün, Türklerin bayramı oldu. Her yıl o gün büyük törenler yapılır. Bir parça demir ateşte kızdırılır. Bu kızdırılan demiri önce *Göktürk Hakanı* kıskaçla tutup örse koyuyor, çekiçle dövüyordu. Sonra da diğer *Türk Beğleri* aynı işi yaparak bayramı kutlarlardı.

Aşağıda Nevruz Bayramı ile ilgili günümüzde yapılan etkinliklerden bir bölüm görüyorsunuz:  
Haberini okuyun

#### 21 MART 2007 TARİHİNDE ANKARA'DA GERÇEKLEŞTİRİLEN NEVRUZ ETKİNLİKLERİ

İlk program; TRT Arı Stüdyosunda sabah 07.00'de canlı yayın programı ile başlamış, Türkî Cumhuriyetleri başta olmak üzere dünyadaki Nevruz Kutlamaları ekrana getirilmiş, Nevruz konulu kısa filmler, belgeseller ve söyleşilere yer verilmiştir. Saat 10.00'da stüdyo önünde Mehter Takımı ve Devlet Halk Dansları Topluluğu'nun gösterileri başlamıştır. Sayın Başbakan Recep Tayyip ERDOĞAN, Bakanımız Atilla KOÇ, Devlet Bakanları Beşir ATALAY ve Mehmet Ali ŞAHİN, Ankara Valisi Kemal ÖNAL, Büyükelçiler ve protokolün yerlerini almasının ardından, Sayın Başbakan Recep Tayyip ERDOĞAN Nevruz'un anlamını ve önemini belirten bir konuşma yaparak kutlamaları başlatmış, ardından Nevruz Ateşi yakılmış, demir dövülmüş ve yumurta tokuşturulmuştur.

1. Kutlamalarda sırasıyla neler yapılmış.
2. Haberde demir dövüldüğünden bahsediyor? Köktürkler de aynı şeyi yaptıklarına göre bu konuda neler söyleyebilirsiniz?

Özünü Ergenekon destanından alan Nevruz Bayramı 1914-1915 yıllarında Ergenekon bayramı yani Türklerin Ergenekon'dan çıkış bayramı olarak kutlanmıştır. Köroğlu gazetesinde, Kastamonu halkının, ortaokul, lise, öğretmen okulu öğrencilerinin de katılımı ile gerçekleştirilen törenler hakkında şu bilgiler verilmektedir:

“27 Mart sene 1914 Perşembe,

İş bu duyuru üzerine halk, saat sekiz buçukta Güç dairesi önünde toplanmaya başlamış ve bir kısım kişiler de daireye gelmişlerdi.

Bununla birlikte Bölük Kumandanımız Ali Bey tarafından gönderilen bir küçük grup trampetçi kişiler Güç’de hazır bulunmuş idiler. Saat sekiz buçukta bu törene katılan Mekteb-i Sultanî, Dârümuallimîn ve Mekteb-i Rüştîye öğrenciler önde hareket eden feyfereci takımını takip ederek Güç’ün idman meydanına doğru gidiyorlardı. Fakat bu muntazam kabile trampet ve fülüt çalarak ile Yeni Çarşı’dan ve halk arasından geçip giderken onların duyguları üzerinde tatlı bir neşe uyandırıyordu...”

Kastamonu'da 1914 ve 1915 yılı Nevruz törenleri yine "Ergenekon Bayramı" adı altında yapılmış olup törenlerle ilgili bilgileri Kastamonu basınında bulabilmekteyiz. Bu törenler yerel basında "*Yarın Ergenekon Günümüz*" ve "*Kastamonu'da Ergenekon Bayramı*" manşetleriyle yer aldığı görülmektedir. Köroğlu gazetesinde Nevruz etkinlikleri haber olarak verilmiş olup. 1915 yılı Nevruz törenleri söz konusu gazetede şu şekilde belirtilmektedir:

*"KASTAMONU'DA ERGENEKON BAYRAMI"*

"Her milletin bir takım gelenekleri vardır ki o olayın yıldönümünü milletler pek parlak surette karşılarlar. Büyük bayramlar yaparlar. Bu günler birer birlikte olma, ürkekliğin kalkma sebebi ve insanlar arasında sevgiyi güçlendirmesi dolayısıyla toplanan kişiler üzerinde güzel etkiler bırakır.

Martın yirmi yedinci Cuma günü Türklerin pek eski olan bayramına rastlamakta, Kastamonu okulları o günü şenlendirdiler, yaşadılar, yaşattılar.

Cuma günü sabahleyin Türk Gücü Dairesi ve İttihad ve Terakki Kulübü bayraklarla süslenmişti. ...Saat dörde gelince Türk Gücü heyeti, Sultanî Okuluna geldiler. Türk Gücü'nün ve okulun nişan tüfekleri öğrencilere dağıtıldı. Türk Gücü tarafından tutulmuş olan davul ve zurna etrafı çınlatıyordu. Nihayet Askerî bandosu geldi, Sultanî Okulunun talebesinin ellerinde bayraklar, önde bando ve davul olduğu halde bütün halk ve büyük bir askeri ordu ile okuldan çıkıldı. Bütün halk okulun önünde toplanmış ve büyük bir kalabalık halini almıştı. Sultanî Okulunun öğretmenleri ve Türk Gücü heyeti ile beraber birlikte hareket etmiş ve sokaklar bando ve davulun sesleriyle çınlamıştı. ...

Güreşler, oyunlar düzenlendi. Nişan tüfekleriyle nişanlar atıldı. Pek güzel bir eğlence yapıldı. Saat dokuzda gelmişti. Oradan da şehre geri dönüldü.,.,.,

Kışla önünde bir müddet beklenildi ve öğrenciler tarafından "futbol" oyunları oynandı.



### **ALAEDDİN KEYKUBAT KİMDİR?**

Anadolu Selçuklu sultanı olan Alaeddin Keykubad devrinde devlet her bakımdan en parlak dönemini yaşamıştır. Alaeddin Keykubad Anadolu birliğini kurduğu gibi kültür ve medeniyetin gelişmesine de büyük ölçüde yardım etmiştir. Alaeddin Keykubad tahta geçtiğinde Moğol ordusu Türkistan ve Horasan'ı kasıp kavuruyordu. Moğol tehlikesine karşı İslam Dünyasını ve ülkesini koruyabilmek için önlemler almış, Eyyubi hükümdarı Melik Eşrefle birlikte hareket etmiştir.



### **CELALEDDİN HARZEMŞAH KİMDİR?**

Anadolu Selçuklu Devleti ile aynı dönemde hüküm süren Harzemşah devletinin son hükümdarı olan Celaleddin Harzemşah Moğollara karşı İslam Dünyasını korumasıyla bilinir.

### **GELİŞEN SİYASİ OLAYLAR VE SAVAŞI HAZIRLAYAN SEBEPLER NELERDİR?**

Alaeddin Keykubad, Moğol tehlikesinin büyüklüğünü bildiğinden Eyyubiler'den sonra Harzemşah Celaleddin'e de ortak hareket etme teklifinde bulundu. Ancak Celaleddin, kendisini Büyük Selçukluların vârisi gördüğünden, Türkiye Selçuklularını hâkimiyeti altına almak istiyordu.

Çok eski devirlerden itibaren Türkler tarafından yerleşim merkezi olarak seçilen Ahlat zaman içinde sanat, kültür ve ticaret merkezi haline gelmiştir. Bu özelliğinden bütün devletler bu şehre sahip olmak istiyorlardı. Hatta Ahlat şehri merkez olmak üzere Türkler tarafından 1100-1207 yılları arasında bu bölgede "Ahlatsahlâ Devleti" dahi kurulmuştur. 1207'de Eyyubi Devleti egemenliğine geçti. Eyyubi hükümdarı Melik Eşref'in yönetimi zamanında şehri yöneten vali Harzemşahlar Devleti'nin vezirine saldırınca Harzemşah Devleti Başkanı Celaleddin Ahlat şehrini almak istedi.

**ALEADDİN KEYKUBAT VE CELALEDDİN HARZEMŞAHIN ARASI NEDEN  
AÇILDI? (BELGE GRUBU)**

Alaeddin Keykubat ve Celaleddin Harzemşah ortak düşmanları olan Moğollara karşı İslam Dünyasını birlikte koruma kararı almışlardı. Ancak Celaleddin Harzemşah'ın Ahlat'ı almaya karar vermesi üzerine Anadolu Selçuklu Sultanı Alaeddin Keykubat, Celaleddin'in Moğol tehlikesi dururken İslam kültürünü merkezi, alim, zahit ve sanatkarların yurdu, Ahlat'ın muhasarasından vazgeçmesini tavsiye etti ve Şemsaddin Altunaba isminde bir elçiyi otuz katır yükü kıymetli eşya, samur kürkleri, otuz at köle, yüz at ve elli katır yükü hediyelerle Celaleddin'e gönderdi. Ayrıca Ahlat'ın Keykubat'ın kızı oğlu Gıyasettin Keyhüsrev'e alarak ilişkileri geliştirmek istiyordu. Bundan başka, son olarak kudretli veziri Kemalettin Kamya'ı son uyan niteliği taşıyan bir mektupla Celaleddin'e gönderen Keykubat, Ahlat muhasarasını bırakıp Moğollarla uğraştığı takdirde kendisine istenildiği kadar askeri yardımına bulunacağını bildirmişse de Celaleddin Ahlat kuşatmasından vazgeçmemiştir.

Celaleddin Harzemşah Ahlat'ı almaya kafasına koymuştu bir kere. İki devlet savaşın eşliğindeydi artık...

**SULTAN'IN MELİK EŞREF'İN VE DİĞERMELİKLERİN MUZAFFER ASKERLERLE  
SİVAS ŞEHRİNDEN YASSIÇEMEN TARAFINA SULTAN CELALEDDİN -ALLAH  
ONLARA RAHMET EYLESİN- İLE SAVAŞA GİTMESİ**

Ertesi gün güneş doğu ufkundan görünüp gezegenlerin padişahu parlak kılıcı dünyayı fethetmek için çekince padişahın yanından davul gümbürtüsü yükseldi. Ordu deniz gibi coşmaya başladı. Türk'ten, Gürcü'den, Rum'dan, Rus'dan, Arap'tan ve her milletten oluşan ordu demirden bir dağ gibi grup grup yerinden oynadı. Büyük bir kalabalık halinde bir haftada Akşehir (Erzincan) düzlüğüne vardılar. Dünya baştan başa ordu ve karargahla kaplandı.

Ellerine kılıcı alıp sarhoş filler gibi savaşa girdiler.  
Kılıcın, okun, mızrağın sağlı sollu darbeleriyle askerlerin dişleri dökülmeye başladı.  
Düşmana peş peşe yardım gelirken, padişahın komutanı yardım görmedi.  
Buna rağmen Harezmlilerden o kadar çok asker öldürdüler ki onlardan her yerde tepeler oluştu.  
Güneşin doğduğu andan battığı ana kadar savaş devam etti.  
Sultanın 1000 kişi olan yiğitleri yüz binlerce süvariyle mücadele ettiler.  
Sonunda oklukta ok kalmayınca bütün gün bilekleri ile çalıştılar.  
Siperler parçalandı, zırhlar delik deşik oldu, süvarilerin kaldırdığı tozdan ağızlar toprak doldu.  
Açlığın şiddetinden diller yanıldı. Savaşın ateşinden ciğerler kebab oldu

28 RAMAZAN 627(13 AĞUSTOS 1230) PAZARTESİ GÜNÜ İKİ ORDUNUN  
KARŞILAŞMASI SULTAN CELALEDDİN'İN YENİLMESİ ERZURUMLU'NUN  
KARDEŞİ VE DEVLETİN BÜYÜKLERİYLE -ALLAH ONLARA RAHMET EYLESİN-  
ESİR DÜŞMESİ

**ŞİİR:**

Dağ gibi güçlü olan padişah silahını kuşandı. Heybetinden dünya hayrete düştü.  
Ordu baştan başa demire boğuldu. Bütün dağ, zırhlar ve ok torbalarıyla doldu.  
Davulun gümbürtüsünden feleğin kulağı patladı. Ordu gelin gibi süslendi.  
Muzaffer bayrakları açıldı. Otağın perdesini kaldırdılar.  
Yer askerle hava meleklerle doldu. Padişah ihtişamla dergahından çıktı.

~~~~~  
Başı dik ve saygıç, iki aslan olan Melik Gazi ile seçkin Karıyar,  
Sol cenaha saldırarak onların hepsini dereye döktüler.  
Onları kalbinden de vurunca savaş yapmaya gücü kalmadı, kaçmaya başladılar.  
Harzemşah bu durumu görünce bayraklarını yanına doğru koştu.  
Bayrağını ve sancağını çıkararak onları üzgün bir şekilde atının terkesine bağladı.

~~~~~  
Harzemşah, sevgili kardeşini ve devletin büyüklerini yakalayıp padişahın yanına  
götürdüler. O tahtın yanında yeri öptü.

**YASSIÇEMEN SAVAŞININ ETKİLERİ NELER  
OLMUŞTUR?**

Harzem Devleti hükümdarı Celaleddin Harzemşah Anadolu Selçukluların da düşmanı olan Moğolların ilerlemesini durdurmuş askeri zekaya sahip bir kişi idi. Ancak Ahlat'ı almak istemesi sonucu yapılan Yassıçemen Savaşı sonucunda kendi sonunu hazırlamıştır. Eyyubi ve Selçuklularla birlik olarak ve ortak hareket ederek Moğol ilerlemesine engel olmaları hayali suya düştü. Böylece Moğollar Anadolu'da daha rahat ilerleme fırsatı yakalamışlardır.

**Savaşın Adı:**

Yassıçemen

**Savaşın Yeri:**

Erzincan Yakınları

**Savaşın Tarihi:**

10 Ağustos 1230

**Ordu sayıları:**

Her iki tarafın  
ordusu yaklaşık 40  
bin kişi

|       |                        |                             |
|-------|------------------------|-----------------------------|
| سوان  | بر دست شاذان شه کا     | کسندن استوهوانه رندان       |
| سماه  | بر انداخت هر یک کله    | خوان حال دندان جمله سباه    |
| دلیر  | همه حیره کسند جسم      | بغیر لب لکرمه همچو شیر      |
| هسار  | منازه ازان لوزه بر کوه | خزان سده لشکر نامدار        |
| روزان | خوجی بر زرف دریا       | سان سیه کم سده تازیان       |
| سیاه  | راهن بگردار کوه        | رده بر کیدند تلب سباه       |
| خوش   | زوان سنجی فتح بوجای    | حب و راست لشکر بر فزند و بش |
| شکوه  | بلکن خون بود زین دوان  | سراسر جهان پیروز شهر خجوه   |
| سباه  | بده خیزد ز تشوور کج و  | اگرچه نوازد سرا خجوه رماه   |
| کسره  | سبه کشته آراسته        | سوزن مینه شد روان میسوه     |
| سماه  | وامد نواز سر کج جو     | بروان تعبیه دین جواز ششاه   |
| کنار  | همه نامداران حجت       | نکه کرد در لشکر شهبان       |
| بسر   | همان کشته لشکر همه     | همه عوفه راهن و سپهر روز    |
| ست    | بیاری ایسان سوزان      | لوگتی که دریا بخوش آمدست    |
| کود   | که اینده جوج پوزنک     | روینده بر آورد یکاه سوز     |
| تتار  |                        |                             |
| د     |                        |                             |
| شدن   | جوید جوان رود ولسوزان  | صردان و اسل ریزان شده       |
| تنه   | که جمله سبه بند همه یک | جوخسره بداند ازان مینه      |
| بیان  | بروند مایند شیر        | بغیر مود مات وور سوزان      |
| مختد  | سوی مینه گرو در        | ساری شوی مینسوه رکنتن       |

|         |                               |                               |
|---------|-------------------------------|-------------------------------|
| ساز     | ارام که دارو بلطفت            | لین رزیکه کامم سوزان          |
| سناه    | تزا دارواند زمرمانه           | لدام امیدوی بکجغ و سباه       |
| کشاذ    | خلاصیح دولت بر دینو           | بکعت ان ولس بر ریس پنج بها    |
| مخواند  | که دند است فتح و روشن         | خنان نور رحمت بر بونمانند     |
| کرت     | موزده عا سده ارسو             | هائ نکه که از نجهه سوز بر کنت |
| وسپارون | ذکر معالده دولسکر ولسوزان     | ذکر معالده دولسکر ولسوزان     |
| تغالی   | الرویت رسادش با اکا ببرد دولت | الرویت رسادش با اکا ببرد دولت |
| شد      | رخ مهر فزنده رخشنده           | رشادی بجمع پر خنده شد         |
| نکوه    | کران کوه کرد خجان با          | بوشیدن خسرو بگردار کوه        |
| مده     | همه کوه پیوترک و جوشن         | سراسر سبه عزت لهر شده         |
| عور     | بوشیدک لشکر بساب              | بل زنده کوس فلک دم کوس        |
| شفتند   | سوا پرده را پیترده بر دا      | علمها نصوت بر افرواستند       |
| ش       | براند ز در کا خسر و خجور      | زبس پیوز لشکر هوا پوسر و      |
| سیاه    | فروزند چون مهر جستر           | سهندنه برون انداز بارگاه      |
| کار     | که از رخسار چشم بد ان باخ     | شوار سمنده جنده سوزار         |
| چکار    | خبر کت باخسرو کا              | هکلسوزان سوزور نامدار         |
| کند     | فلک را زاموت نباشد            | که ای ز حکمت جهان بسوز        |
| سوز     | بیشی بر استر زهی کار          | اگر زانک اراسیای سوزود        |
| شود     | دلیری لشکر همراضون            | دل ختم خون دنده پر خون شود    |
| هو      | براند ز کتی همه های و         | در اسکال بندند سر بایک او     |

IBN - I BĪBĪ

(EL - HÜSEYN B. MUHAMMED B. 'ALĪ EL - CA'FERĪ ER-RUGEDĪ)

EL-EVĀMİRÜ'L-'ALĀ'İYYE  
FĪ'L - UMŪRĪ'L - 'ALĀ'İYYE

## EK-10: Kanıt Temelli Tematik Öğretim Dersinin Transkripti

### AŞAMA 1: Derse Giriş

*(Öğretmenin çalışma kağıtlarını dağıtması ve açıklamaları)*

[1:1] Ö: Çalışma kağıtlarınızı dağıtacağım daha sonra yapacağımız etkinliği anlatacağım

[1:2] Ö: hepiniz boş kağıtları aldınız mı? Dinleyin...

*(Sınıf gürültülüdür)*

[1:3] Ö: Evet dinleyin artık beni. Şimdi bakın elimizde çeşitli kaynaklar var. Daha önceki derslerimizde kullandığımız çeşitli kaynaklar vardı. Hatırladınız mı? Neydi bunlar?

[1:4] E.Ö: Ne neydi?

[1:5] 1. K.Ö: Destanlar

[1:16] 2. K.Ö: Abideler

[1:7] Ö: Şimdi bakın elinizde çeşitli kaynaklar var. Anadolu Selçukluları dönemindeki bir olayı işleyeceğiz. Burada Anadolu Selçukluları dönemindeki bir savaştan bahsedeceğiz. Elinizdeki çalışmada öncelikle savaşa taraf olan devletler ve hükümdarlar hakkında bilgiler var. Alaeddin Keykubat var Celaleddin Harzemşah var. Bahsettiğimiz savaş 1230 yılında olmuş,

[1:8] Ö: bakın burada o dönemi anlatan bir kaynak görüyorsunuz. Olayların nasıl geliştiğini anlatıyor bize.

[1:8] K.Ö: Hepimizin elinde yok ama

[1:9] Ö: Grup olarak çalışıyorsunuz

*(Hazırlık aşamasında sınıf gürültülüdür. Araştırmacının dinlemeleri için ikazları söz konusudur.)*

[1:10] K.Ö: Öğretmenim biz savaşı mı canlandıracağız yoksa savaşın sonuçlarını mı?

[1:11] Ö: Şimdi her grubun görevini söyleyeceğim.

[1:12] 3. K.Ö: Niye gülüyorsunuz?

[1:13] 4. K.Ö: Sana gülmüyoruz

*(Araştırmacının gruplara görevlerini anlatması ve kaynakları tanıtması)*

[1:14] Ö: Elinizde çeşitli kaynaklar var...

- [1:15] K.Ö: Ama hiç birisinin müzikle alakası yok
- [1:16] Ö: Evet. Elinizdeki kaynaklardan hareketle şarkı yazacaksınız.
- [1:17] K.Ö: Şarkı mı yazacağız?
- [1:18] Ö: Evet
- [1:19] K.Ö: Yaaa..
- [1:20] Ö: Anladınız mı? Mesela hangi şarkıyı biliyorsunuz? Bildiğiniz şarkıları uyarlayabilirsiniz.
- [1:21] K.Ö: İyi o zaman onların .....(*anlaşılmıyor*)
- [1:22] Ö: Kaynakları okuyorsunuz. Savaşın nasıl geliştiği zaten şiir olarak yazılmış burada. Okuyun bunu. Savaşla ilgili şarkı yapıyorsunuz.
- [1:23] K.Ö: Hocam mesela şimdi burada diyor ki Alaeddin Keykubat işte Moğol tehlikesini bildiğinden Moğoooool teehlikesi bu şekilde mi?
- [1:24] Ö: Evet başlayın şimdi.
- [1:25] K.Ö: (tekrar ellerini sallayarak) Moğolll tehliikesiii
- [1:26] 2. K.Ö: Tamam ben okuyorum. Gelişen siyasi olaylar...(grup arkadaşlarına) Susun dinleyin beni. Onlar gibi çocuk değilsiniz.
- [1:27] Ö: (Bütün gruplara): sorunuz olursa bana soruyorsunuz.

## **AŞAMA 2: Grup Çalışmaları**

### **Drama grubu:**

- [2:1] 1. K.Ö: Harzemşah...
- [2:2] 2. K.Ö: Tamam oku
- [2:3] E.Ö: Anlamadım
- [2:4] 2. K.Ö: Sen anlamadıysan diğerleri sana anlatır. Tamam mı?
- [2:5] E. Ö: Öğretmenim bir şey sorabilir miyim?
- [2:6] Ö: Evet
- [2:7] 2. K.Ö: Mektup yolluyor. İşte ben seninle birleşmek istiyorum falan diyor.
- [2:8] 3. K.Ö: Ama Celaleddin ....
- [2:9] Ö: Ama o da birleşmek istemiyor.
- [2:10] 2.K.Ö: yani o da Türkleri hakimiyetine almak istiyor.
- [2:11] Ö: Her ikisi de...
- [2:12] K.Ö(Müzik grubundan ): Öğretmenim biz bunu şarkı yapsak olabilir mi?

- [2:13] Ö: Tamam. Geliyorum yanınıza
- [2:14] Ö: Her ikisi de Türk hakimiyetini istedikleri için savaş kaçınılmaz oluyor.
- [2:15] 2. K.Ö: Ama birleşseler daha iyi değil mi? Birleşseler daha iyi olur daha kolay hâkimiyetlerine alabilirler. Yani içten fethetmek gibi bir şey.
- [2:16] 3.K.Ö: Ama bence..
- [2:17] 2.K.Ö:Zehra Harzemşah tarafından, yani onun tarafından
- [2:18] 1.E.Ö: Harzemşah kabul etti, ordusunu eee bilemedim. Arkadan vurdu.
- [2:19] 2.K.Ö: hep beraber. Ama en çok kimin adı geçer. Göksu, ben, Berna, Gamze
- [2:20] 4. K.Ö: Aşk olsun Selennur. Aşk olsun.
- [2:21] 2.K.Ö: Terbiyeli ol biraz  
(Gruptaki iki üyenin el sıkışması)
- [2:22] Y. Ö: Anladınız mı ne yapacağınızı? Sizin sorunuz ne biliyor musunuz?
- [2:23] 2.K.Ö: Çok konuşanlar var.
- [2:24] Y.Ö: Mesela bu arkadaşınız bir fikir atıyor ortaya hemen karşı çıkıyorsunuz.
- [2:25] 4. K.Ö: Öğretmenim bunlar Zehra'yı hiç konuşturmuyor.
- [2:26] Y.Ö: Yanlış. Bu derken ben sadece arkadaşınız için söylemiyorum. Zaten işbirlikli çalışmanın amacı herkes fikrini söyleyecek, eleştirmeden dinleyecek. Ortaya en güzelini çıkaracaksınız.
- [2:27] E.Ö: Ama öğretmenim.
- [2:27] Y.Ö: Tabi eleştirirsiniz de siz tutup da yok etmeye çalışıyorsunuz. Bak arkadaşınızı küstürmüşsünüz konuşmaz ki artık.  
(Gülüştürmeler)
- [2:28] 1.E.Ö: Ben buldum
- [2:29] 2.K.Ö: Ama bir dakika. Almak istediği için...(anlaşılmıyor) Ama almıyor. Şimdi bi dakika dur.  
(Grupta görev dağılımında küçük tartışmalar yaşanmaktadır. Yardımcı öğretmenin işbirlikli çalışmayı açıklaması. )

### **Resim Grubu**

- [2:30] 1. K.Ö: benimki daha güzel oldu,
- [2:31] 2.K.Ö: Ama orada atlar olmayacak.
- [2:32] 1. E.Ö:Atlar olur. Savaş bu

[2:33] 1.K.Ö: Evet

[2:34] 1. K.Ö: Öğretmenim bir şey sorabilir miyim?

[2:35] Y.Ö: Evet

[2:36] 1.K.Ö: Buradaki kaynaklarda orduların karşılaşması yer alıyor değil mi?

[2:37] Y.Ö: Evet

[2:38] 2. K.Ö: Savaşa gidiyorlar

*(Araştırmacı drama grubunun çalışmasını izlemekte, öğrencilerin sorularını cevaplamakta, yardımcı öğretmen ise şiir grubundaki öğrencilerin çalışmalarını izlemektedir. )*

### **Drama grubu**

[2:39] (2. K.Ö senaryo metnini yazma görevini üstlenmiştir. Diğer grup üyelerinin söylediklerini bir kâğıda yazmaktadır.)

[2:40] 1.K.Ö: Tamam söylemiş, yaz

[2:41] 2. K.Ö: Aman şey söylemiş, Alaeddin Keykubat söylemiş

[2:42] 2. K.Ö: Yüce Harzemşah

[2:43] 1. E.Ö: senaryoyu nasıl yapıyoruz şimdi.

[2:44] 2.K.Ö: Senaryoyu şöyle yapıyoruz. Önce yazalım.

[2:45] 3. K.Ö: Yaz, bilirsiniz ki birleşmeye...

[2:46] 2. E.Ö: Ya öyle şey olur mu Berna. daha genel şeylere, sen napıyorsun babana mektup mu yazıyorsun?

[2:47] 3. K.Ö: ne alakası var ya

[2:48] 2. E.Ö: Diyorsun ki, bak yaz. yüce Oğuz ordusu...

[2:49] 2.K.Ö: Bak şöyle yazalım. Ey Türk yüce Harzemşah Efendi, Celaleddin Efendi, bilirsiniz ki ikimizde

[2:50] 1.E.Ö: Türk köklü diyelim.

[2:51] 2.E.Ö: Türk soylu diyelim

[2:52] 3.K.Ö: Hem Türk hem Müslüman soylu diyelim.

[2:53] 2.E.Ö: Moğollar

[2:54] 1. E.Ö: Düşman Moğollar

[2:55] 2.K.Ö: Onun dediği daha güzel, evet söyle

[2:56] 1.K.Ö: Bilirsiniz ki ikimizde

- [2:57] 1.E.Ö: Bu devletin  
[2:58] 1.K.Ö: Ya sus, İslam ve Türk devletlerini  
[2:59] 2.E.Ö: Ben beğenmiyorum bunu  
[2:60] 1. E.Ö: Ben de beğenmiyorum  
[2:61] 2.K.Ö: (kaynağı göstererek) ne yazıyor burda?  
[2:62] 1.E.Ö: Tamam tamam  
[2:63] 2.E.Ö: Moğollara karşı savunmak  
[2:64] 3.K.Ö: durun aklıma geldi senaryonun başı şöyle olsun

*(Bu arada müzik grubunun ritimli bir şekilde yazdıkları metni okumaları ve kameranın o tarafa yönelmesi)*

### **Müzik Grubu**

- [2:65] 1.K.Ö: (elini şaklatarak oynamakta) oh oh. çekmeyin hocam ya utanıyorum  
[2:66] 2.K.Ö: (eliyle kamerayı kapatmaya çalışarak) çekmeyin çekmeyin  
[2:67] 1. ve 2. K.Ö birlikte: sen tesadüf değilsin, bunu sen istedin..  
[2:68] 1. K.Ö: ya öğretmenim

### **Drama grubu**

- [2:69] 2.K.Ö: Yazalım. İslam ve Türk devletlerini korumak ve Moğollara karşı savunmak vazifesini taşıyoruz.  
[2:70] 1.E.Ö: Ama birleşmesini istemiyor. Sonra mektubu değiştiririz.  
[2:71] 2.E.Ö: Ya dur.  
[2:72] 2.K.Ö: Evet, yazalım  
[2:73] 2.E.Ö: Bu gerekçe ile  
[2:74] 2.K.Ö: Yazıyorum. Bu gerekçe ile ittifak devletleri olmamız , evet  
[2:75] 1.K.Ö: ve birleşerek  
[2:76] 2.E.Ö: Moğollara karşı daha yüce bir devlet..  
[2:77] 2.E.Ö: devlet değil daha büyük bir orduyla çıksak gibi bir şey yazalım.  
[2:78] 2.K.Ö: *(yazdıkları metni baştan sona okuduktan sonra )*daha güçlü bir ordu kurmamız gerekmektedir.  
[2:79] 2.E.Ö: Moğolların karşısında daha yüce bir ordu kurmamız gerekmektedir.

[2:80] *(Müzik grubunun sesleri gelmektedir. Müzik grubunun sesli bir şekilde şarkılarını söylemesinden rahatsız olmuşlar, bakışlarını müzik grubu üyelerine çevirmişlerdir.)*

[2:81] 1.E.Ö: Ben böyle istiyorum gibi bir şey yazalım.

[2:82] 1.K.Ö: Eklesene...ittifak teklifi çağrımızı, okusana baştan

[2:83] 2.E.Ö: Biraz gerçekçi olsun. Mesela

[2:84] 1.K.Ö: *(Elleri çenesinde düşünmektedir. Birden)* Sizin millet ve Moğollardan yıkılışınıza sebep olabilecektir.

[2:85] 2.E.Ö: Ey Türk soylu

[2:86] 2.K.Ö: O nedenden...

[2:87] 3.E.Ö: şeyy anlaşma, barış, barış için

[2:88] 2.K.Ö: *(kaynakları göstererek)* bunu okudun mu?

[2:89] 1.K.Ö: *(kaynaklardan birini eline alarak bütün grup üyelerine okur).*

[2:90] 3.E.Ö: O zaman şöyle yazalım. Daha yüce bir ordu ile düşmanlarımızın karşısına çıkmamız gerekmektedir.

[2:91] 2.E.Ö: Veda Hutbesini ekleyelim etkilensin

[2:92] 3.K.Ö: Nasıl yani?

[2:93] 2.E. Ö: Oradan sözler koyalım.

[2:94] 3.K.Ö: Evet evet. İyi olur.

[2:95] 2.E. Ö: Hz. Muhammet Veda Hutbesinde “Bütün Müslümanlar kardeştir.” diye buyurmuştur.

[2:96] 2.K.Ö: Saygılarımla yaz sonuna

[2:97] 1.E.Ö: böyle bir de yanında bir sürü hediyeler göndersin.

[2:98] 1.K.Ö: Alaeddin Keykubat bir sürü hediyeler gönderiyor ona. Kızını evlendirmek istiyor şöyle *(1. ve 2. kız öğrenci birlikte)* Harzemşah’ın oğluyla

[2:99] 2.E.Ö: Al kızını ver ordunu gibi bir şey yani.

[2:100] 1.K.Ö: Hayır. *(elini sallayarak)*Daha böyle birleşmelerini, daha da iyileştirmek için...

[2:101] 2.K.Ö: Aslında mektup...*(aynı anada iki öğrencinin konuşması, anlaşılmıyor)*

[2:102] 2.K.Ö: bi dakika şöyle olsun. Mektup göndersin, bunun cevabı gelmeden bir mektup daha göndersin, işte birleşmemiş için, soylarımızı birleştirmemiz lazım.

- [2:103] 3.E.Ö: Kızını verecekti.
- [2:104] 2.K.Ö: kızını vermek istiyormuş oğluyla evlendirmek istiyormuş gibi mesaj vereceğiz.
- [2:105] 3.E.Ö: Celaleddin'in kızını
- [2:106] 1.K.Ö: (*Elindeki kaynağı göstererek*) Hayır: Bak öyle değil. Aleaddin'in kızını..
- [2:107] 2.E.Ö: (*2.K.Ö'nin elindeki kalemi alarak*) Bırakın kızını şimdi.
- [2:108] 1.K.Ö: Ama önce aradan bu mektubun gitmesi sonra okunması..
- [2:109] 2.K.Ö: Sonra pekiştirmek için mektubun devamında senin oğlunun evlenmesi, öyle bir şeyler yazalım.
- [2:110] 2.E.Ö: Saygılarımı sunarım.
- [2:111] 2.K.Ö: bir şey söylicem, siz ikiniz bunu düşünüürken. ben de tiyatroyu düşünüyüm
- [2:112] 2.E.Ö: Hayır Selennur, hikayeyi yazalım bir taraftan.
- [2:113] 2.K.Ö: Ama biz drama grubuyuz.
- [2:114] 3.E.Ö: Canlandırma yapacağız.
- [2:115] 2.K.Ö: mesela şöyle olabilir. (Eline orijinal metinden alıntı olan çalışma kağıdı alarak,) mesela iki sayfa gibi gösterebiliriz. Burayı okur(kendi yazdıkları kağıt), sonra birkaç cümle ezberler, burayı(orijinal metnin yer aldığı çalışma kağıdı) döndürür.
- [2:116] 2.K.Ö: Ben buradaki yazıyı okurken tahtada arkadaki yazı olsun. Mesela şöyle..
- [2:117] 2.E.Ö: Mektubu kim okumak ister?
- [2:118] 1.E.Ö: Ben okurum.
- [2:119] 2.E.Ö: Gür sesle okuman lazım.
- [2:120] 1.E.Ö: Gür sesle, ben okurum. (*Prova yapmaya başlar*)
- [2:121] 2.Ö: öğretmenim sonunda emeği geçenlere teşekkür edelim mi?
- [2:122] 1.K.Ö: Taç yapalım.
- [2:123] 2.E.Ö: Ama acele etmemiz lazım.
- [2:124] 2.K.Ö: Kalem nerde?
- [2:125] 2.E.Ö: (*Elbisesini yoklayarak*) Kalem nerde?
- [2:126] 2.K.Ö: Kağıt verin. yapıştırıcı vardı kalem kutumda.

[2:127] 2.K.Ö: *(İki dosya kağıdını rulo yaparak birleştirmeye çalışmaktadır.)* Makas var mı?

[2:128] 2.K.Ö: Tacın üzerine ne yazabiliriz?

[2:129] 1.E.Ö: Keykubat yaz.

[2:130] 2.K.Ö: *(1. ve 2.E.Ö'ye dönerek)* Tahtaya grubumuzun ismini yaz. *(Grup üyesinden iki öğrencinin tahtaya grup adını yazmaları süreci, ne yazacaklarına karar vermek için anlaşılmayan konuşmaları)*

### **AŞAMA 3: Çalışmaların Sunumu**

[3:1] Ö: *(Öğretmen öğrenciler arasında dolaşır)* şimdi yaptığımız çalışmaları sunacaksınız. Arkadaşlarınızı sessizce dinleyin. ilk olarak hangi grup gelmek ister.

[3:2] 1. K.Ö: Biz, biz öğretmenim.

[3:3] Ö: Tamam. Gelin tahtaya.

[3:4] 1.E.Ö: Öğretmenim sırayla geleceğiz.

[3:4] Ö: İlk grubumuz drama grubu. Senaryo grubu ile birlikte çalışan grup neler yapmış şimdi onları dinliyoruz.

[3:5] 2. K.Ö: Moğol akımlarından rahatsız olan Selçuklu Sultanı Alaaddin Keykubat bir mektup ile Celalettin Harzemşah'a ittifak teklifinde bulunmuştur. Bu mektup şöyledir:

*(Kafasında öğrencilerin kendilerinin yaptıkları kavuk takılı olduğu halde tahtaya gelmektedir, gülüşmeler olur)*

[3:5] 2.E.Ö: *(Tok bir sesle ve bağırarak)*Ey Türk soylu yüce Celalettin Harzemşah Efendi; *(alkışlar)*Bilirsiniz ki ikimizde İslam ve Türk Devletlerini korumak ve Moğollara karşı savunmak vazifesini taşıyoruz. Bu gerekçe ile ittifak devletleri olmamız ve birleşerek Moğolların karşısına daha yüce bir ordu ile çıkmamız gerekmektedir. Şayet, Hz. Muhammet Veda Hutbesinde “Bütün Müslümanlar kardeşler” diye buyurmuştur. Saygılarımı ve ittifak davetimi sunarım.

[3:6] 2.K.Ö: Ancak Harzemşah Alaadin'in toprağına göz koymuştur. Vezirinin hain önerisi ile yalan yere kabul etmiş ve yine Alaaddin'e yalan yere mektup yazmıştır. Vezirin hain planına göre Harzemşah'ın ordusu Alaaddin'in ordusu ile birleşecek

ancak savaş günü Alaadin'i sırtından vuracaklardır. Alaaadin'e yazdığı yalandan mektup şöyledir.

[3:7] 1. E.Ö: Ey Selçuklu kanı taşıyan Alaaddin Keykubat Efendi; Vezirimın iknası üzerine ittifak teklifinizi kabul ediyorum. 70 gün içinde sınırlarınız arasına 10 bin askerim teşrif edecektir. saygılarımı sunarım.

[3:8] 2.K.Ö: ve gerçekten 70 gün içerisinde Harzemşah'ın 10 bin askeri Alaaddin'in huzuruna gelir. Huzurda şu konuşma olur.

[3:9] 1.E.Ö: (*eğilerek*) Muhterem hükümdarım. Birleşme teklifiniz kabul edildi.

[3:10] 2.E.Ö: ittifak yapıp birlikte hareket etmeliyiz.

[3:11] 1.E.Ö: Savaş planı çizmemiz lazım

[3:12] 2.E.Ö: komutanlarla birlikte bu planı yaparız.

[3:13] 2. K.Ö: 10 gün sonra büyük Moğol savaşı başlar. Ancak planlandığı gibi Harzemşah askerleri yamuk çizip savaşta Alaadin'e karşı savaşır. ve savaşı hileci Harzemşah kazanır.

(*Alkışlar, bravo sesleri*)

### ***Resim Grubu***

[3:14] Ö: Şimdi resim grubunu dinleyelim. Kimler vardı resim grubunda?

[3:15] Ö: sen anlat Ma..Dinleyin.

[3:16] E.Ö: Burda askerler birbirleri ile savaşıyor. At üzerinde kılıçlarla, mızraklarla savaşıyorlar.

[3:17] Ö: Nerden bu mızraklar...

[3:18] E.Ö: Kağıtta yazıyordu.

[3:19] E.Ö: işte burda kale var. kaleden içeri girmeye çalışan askerler. En öndeki komutanları.

(*Diğer bir grup üyesi resmini anlatmaya başlar*)

[3:20] 2. K.Ö: Savaş Erzurum yakınlarında olduğu için bir yol göstererek yerini belirttim. Bilgilerde Ahlat'ı ticari yaşam, kültür ve sanatta gelişmiş olarak belirttiği için onları burda belirttim. savaş bu nedenle bu şehir üzerinde olduğunu belirtiyor.

[3:21] Ö: Peki bunlar neden üzgün.

[3:22] K.Ö: savaşan her iki tarafta Türk olduğu için üzgün üzgün savaşıyorlar.

### ***Şiir grubu***

[3:22] Ö: Evet, ikinci grubumuz şiir grubu

[3:23] 1.K.Ö: Biz başlayalım mı? Dinleyin...

[3:23] 3. K.Ö: Öğretmenim kamera çekmesin.

[3:24] 1. K.Ö: Başlayalım, (*üçü birlikte*) bir, iki, üç  
Yassı Çemen Savaşı,

Erzincan yakınlarında

10 Ağustos 1230 yılında başladı.

her iki tarafın ordusu yaklaşık

40 bin kişiydi.

(*Grup üyelerinden birisi göbek atarak*)oh oh

Dağ gibi güçlü olan Harzemşah

silahını kuşandı.

(*Grup üyelerinden birisi göbek atarak*)oh oh

Heybetinden bütün dünya hayrete düştü.

(*grup üyelerinden birisi göbek atarak*)oh oh

ordu baştan başa demire boğuldu. çok yorulmuşlardı.

(*Grup üyelerinden birisi göbek atarak*)oh oh

Bir mıknaş olsa kurtulamazlardı,

Harzem Devleti hükümdarı Harzemşah

Anadolu Selçuklularından düşman olan Moğollar

Harzem Ahlat'ı almak istedi.

(*Grup üyelerinden birisi göbek atarak*)oh oh

harzemşah bu savaşta yenik düştü.

kaçarak gitti.

Öldü bitti.

mezara girdi.

(*Grup üyelerinden birisi göbek atarak*)oh oh, oh oh

(*Sınıfın grubu alkışlaması*)

*Müzik grubundaki diğer iki öğrencinin sunumu*

(*Alkışlar*)İki kız öğrenci birlikte:

[3:25] K.Ö: Sen tesadüf değilsin

Bunu sen istedin

Büyüklik onlarda(2 kere)

Savaşacaksın, savaşacaksın

Moğollarla savaşacaksın

Ayağını yerden kesecekler senin

Kalbini deşecekler.

İşte zorlu bir savaş

Harzemşah.

Sen korkaksın

Hiç bulaşma, yaklaşmazsın

Bu savaşa

Demiş ki bizden uzak olsun

peki niye her gün savaşıyorsun

sebebini senle savaşanlara aç bir sor.

Bu kaçınıcı kapıma gelişin, savaşalım diye

Her seferinde bu son dediğin sonunu bile bile

İnandım sana beraber oldum

Hata bendeeeee

Savaşacaksın, savaşacaksın

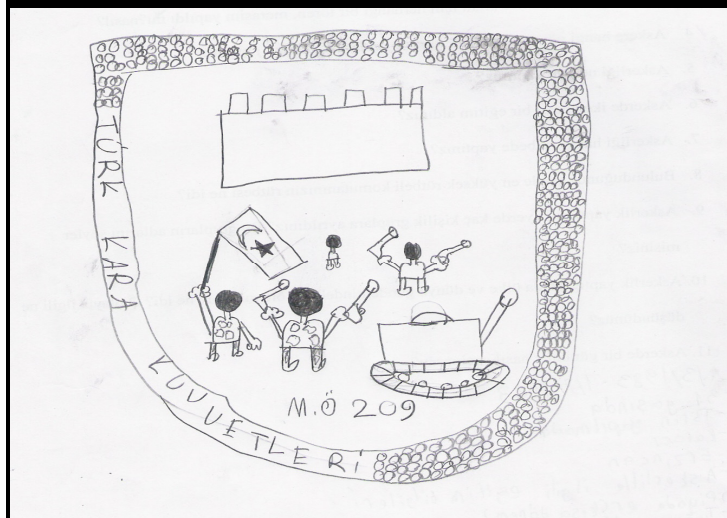
Moğollarla savaşacaksın

Ayağını yerden kesecekler senin

Kalbini deşecekler.

## EK 11: Öğrenci Ürünlerinden Örnekler

Kaynak C'den aldığım bilgiye göre; Göktürkler Asina adlı bir aileden  
türemişlerdir. Göktürklerin yaşadıkları dönemde orta Asya'da iki kavim  
vardı. Bunlar; 1-Batı bölgesinde bulunan Fâlesler 2-Dış bölgesinde bu-  
lunan Juan Juanlar'dır. Bunlar, Kaynak B'den buldum. Göktürklerin kurucusu  
Bumin Kağan'dır. Göktürklerin kuruluş tarihi 552'dir. Başkentleri Sırık  
dır. Göçmüze kadar ulaşan eserler kütledir; ipekli atlaslar, kuyperler,  
boncuklar, kabartık inci dişleri ile süslenenmiş plakalar, çin aynası,  
kayış ve kama ağıtlı süsler ve tokalar, 50 dilimli demir ok ucu, kav-  
açığı kabuğundan yapılmış okluk, eşgi bir Türk kütlesi at koşumu  
ait moleni süsler. Göktürk hükümdarının özellikleri Türk milletinin  
ilmi hürresini tutuvermiş, eşzanlığı vermiş. Başlıca baş eğdirmiş  
diklice dır göktür müğen



Arzu  
Fırtınoğlu.

Grup: Siir Grubu



Yıllar boyu savaştılar  
Bırkebile düşünmediler  
Bizler için savaştılar hiçbir durumda  
savaştılar hiç düşünmediler Anaları



Savaşla olmayacağını  
anladılar sonunda anladılar  
ama biraz geç anladılar  
artık kalma baktıkları ande deç



gözü yaşlı Anaları ve  
gözü yaşlı çocukları  
gördüler sonra düşündüler  
ama hatırası o kadar büyüktü ki



Artık estisi gibi olmayacak  
Hayat sadece hayat değil  
hiç bir şey estisi gibi olmayacak  
mutluluklarına kavuşamayacaklardır



618 Behide 404 Nevruze  
 Etkue 753 Nevruze  
 Behid / Bek sine nevruze yeldi  
 Her taret jasilendi  
 Koltokle behor galdi  
 Herket gendi

Gokce / Yumurek kavdi  
 Atesle galdy  
 Wemiler dindidi  
 Begnem begnem dije

Behid / Enterekon gosty  
 Gokc ucuk herket bosty  
 Begnem begnem dije begneler  
 Her taret oku etti

Gokce / ~~Behid galdi~~  
 Nevruze begnem bitti  
 Hocke dence galdi  
 Aktiganker bite  
 Nevruze nevruze dije

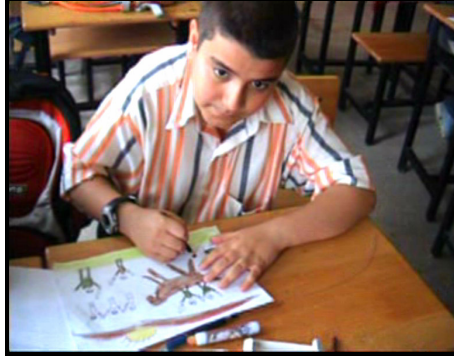
Behid / bitereler nepe kinde  
 Begnem begnem diganter  
 Atesle bacele

~~Begnem galdi~~  
 Begnem bitti ~~dije~~ begnengank

Gokce / Behid / Bunu dence bacele  
 Begnem bitti diganter  
 Veyne bekleret sevgu  
 Nevruze begnem, ~~galdi~~ sile sile

Hokce  
 Behid

## EK-12: Öğrenci Çalışmalarından Görüntüler





T.C  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Ramazan ALABAŞ tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KANIT TEMELLİ ÖĞRENME MODELİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI başlıklı bu çalışma, [03.09.2007] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

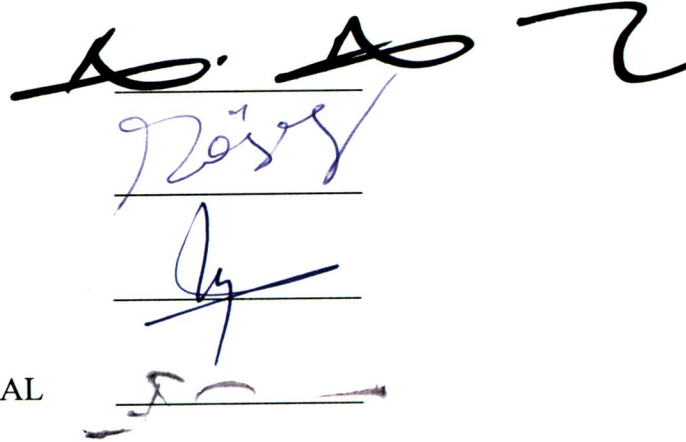
İmzalar

Danışman: Doç. Dr. Dursun DİLEK

Üye : Prof. Dr. Ramazan ÖZEY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ

Yedek Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL

The image shows four handwritten signatures, each written on a horizontal line. The signatures are in black ink and appear to be the names of the jury members: Dursun Dilek, Ramazan Özey, Ali Yılmaz, and Ertuğrul Oral.