



**9. SINIF TARİH DERS KİTAPLARINDA TARİHSEL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN YER ALMA DURUMU VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

İbrahim Özcanlı

DOKTORA TEZİ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ... (...) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İbrahim
Soyadı : Özcanlı
Bölümü : Tarih Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi : .../.../.....

TEZİN

Türkçe Adı : 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer
Alma Durumu ve Öğretmen Görüşleri

İngilizce Adı : The Status of Historical Thinking Skills in 9th Grade History
Textbooks and Teachers' Opinions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: İbrahim Özcanlı

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

İbrahim Özcanlı tarafından hazırlanan “9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer Alma Durumu ve Öğretmen Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman/Başkan: Prof. Dr. Hamza Keleş

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Togay Seçkin Birbudak

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Bahattin Demirtaş

(Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ana Bilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi).....

Üye: Doç. Dr. Ayşegül Nihan Erol Şahin

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Neval Akça Berk

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Çukurova Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 24/12/2024

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu tezin hayata geçirilmesi sürecinde beni doğru yönde yönlendiren, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, samimiyetini her zaman hissettiren, özellikle lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca bana yol gösteren ve destek olan danışman hocam Prof. Dr. Hamza Keleş'e, araştırmanın her bir aşamasında görüşleriyle beni destekleyen ve önemli katkılar sağlayan Doç. Dr. Neval Akça Berk'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca eğitim hayatım boyunca desteğini bir an bile eksik etmeyen değerli ablam Prof. Dr. Derya Atik'e, bana olan güvenini her zaman hissettiren kıymetli eşim Edanur Özcanlı'ya, oğlum Cihan ve kızım Ayla'ya teşekkür ederim.

**9. SINIF TARİH DERS KİTAPLARINDA TARİHSEL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN YER ALMA DURUMU VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(Doktora Tezi)**

İbrahim Özcanlı
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; 2009 ve 2018 yılına ait MEB 9. sınıf tarih ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumunu, tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşünce, uygulama ve önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma deseni olarak; araştırmanın kitap incelemesi ile ilgili kısmında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşünce, uygulama ve önerilerini değerlendirmede fenomonolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada, 9. Sınıf lise tarih kitaplarına doküman incelemesi yapılarak betimsel analiz uygulanmıştır. Elde edilen veriler MEB'in belirlediği tarihsel düşünme becerileri göstergelerine göre hazırlanmış tabloda belirlenen başlıklar altına yerleştirilerek sistemli bir hale getirildikten sonra analiz edilmiştir. Betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; 2018 tarih öğretim programına göre hazırlanan tarih kitabının tarihsel düşünme becerileri göstergelerinin yer alma durumu açısından daha yeterli olduğu, öğretmenlerinde tarihsel düşünme becerilerine önem verdikleri, yeni mezunların bu konuda daha yeterli olduklarını düşündükleri, öğrenciye aktarım konusunda yetersizlikler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Tarihsel düşünme becerisi, tarih kitapları, öğretmen.
Sayfa Adedi : xiv + 119
Danışman : Prof. Dr. Hamza Keleş

**THE STATUS OF HISTORICAL THINKING SKILLS IN 9TH GRADE
HISTORY TEXTBOOKS AND TEACHERS' OPINIONS
(Ph.D Thesis)**

**Ibrahim Ozcanlı
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
January 2025**

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the status of historical thinking skills in the 9th grade MEB history textbooks of 2009 and 2018, and the thoughts, practices and suggestions of history teachers regarding historical thinking skills. As a research design; In the part of the research related to the book review, document analysis from qualitative research methods was used, and in the evaluation of teachers' thoughts, practices and suggestions regarding historical thinking skills, phenomenological research design was used. In the research, document review was conducted on 9th grade high school history textbooks and descriptive analysis was applied. The obtained data were analyzed after being placed under the headings determined in the table prepared according to the historical thinking skills indicators determined by the Ministry of National Education and then made systematic. Descriptive analysis was applied. As a result of the research; It was determined that the history book prepared according to the 2018 history curriculum was more adequate in terms of including historical thinking skills indicators, teachers also gave importance to historical thinking skills, they thought that new graduates were more competent in this regard, and there were inadequacies in transferring them to students.

Key Words : Historical thinking skills, history books, teacher.
Page Number : xiv + 119
Supervisor : Prof. Dr. Hamza Keles

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6

BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Tarihin Tanımı ve Tarih Öğretimi	7
Tarihsel Düşünme Becerisi.....	12
Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamakları	18
Kronolojik Düşünme Becerisi	18
Tarihsel Kavrama Becerisi.....	19
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi.....	20
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	21
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	21
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi.....	22
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	23
Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati.....	24
Dünyada Tarihsel Düşünme Becerileri	25
Türkiye’de Tarihsel Düşünme Becerileri.....	27
Tarihsel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci	28
BÖLÜM III	31
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
BÖLÜM IV	36
YÖNTEM.....	36
Araştırma Deseni.....	36
Araştırmanın Veri Kaynakları ve Uygulama Tarihi	37
Veri Toplama Araçları	38
Verilerin Analizi	40
Araştırmanın Etik Yönü.....	41

BÖLÜM V	42
BULGULAR VE YORUM	42
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	42
9. Sınıf Ders Kitaplarında Kronolojik Düşünme Becerisinin Yer Alma Durumu	43
9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Kavrama Becerisinin Yer Alma Durumu	47
9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin Yer Alma Durumu	51
9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Sorgulama Becerisinin Yer Alma Durumu	54
9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisinin Yer Alma Durumu	57
9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Empati Becerisinin Yer Alma Durumu ...	60
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	62
BÖLÜM VI	77
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	77
Kitaplarda Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer Alma Durumuna Dair Sonuçlar ve Tartışma	77
Kronolojik Düşünme Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışılması	80
Tarihsel Kavrama Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışılması.....	82
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması	83
Tarihsel Sorgulama Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması	84
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması	87
Tarihsel Empati Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması	88
Öğretmenlerinin Kitaplarda Tarihsel Düşünce Becerilerinin Kullanılması ile İlgili Görüşlerinin Tartışması	91

Öneriler	95
KAYNAKLAR.....	97
EKLER.....	110
EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzni	111
EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	112
EK 3. Tarihsel Düşünme Becerilerinin 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Almasına Yönelik Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerilerinin Değerlendirilmesi Formu.....	114
EK 4. Tarihsel Düşünme Becerileri Göstergeleri.....	116
ÖZGEÇMİŞ	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (n:23)	38
Tablo 2. Ders Kitaplarında Kronolojik Düşünme Becerisinin Yer Alma Durumu.....	44
Tablo 3. Ders Kitaplarında Tarihsel Kavrama Becerisinin Yer Alma Durumu	48
Tablo 4. Ders Kitaplarında Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin Yer Alma Durumu	52
Tablo 5. Ders Kitaplarında Tarihsel Sorgulama Becerisinin Yer Alma Durumu	55
Tablo 6. Ders Kitaplarında Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisinin Yer Alma Durumu	58
Tablo 7. Ders Kitabında Tarihsel Empati Becerisinin Yer Alma Durumu	61
Tablo 8. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-1	63
Tablo 9. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-2	64
Tablo 10. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-3	65
Tablo 11. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-4	65
Tablo 12. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-5	67
Tablo 13. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-6	68
Tablo 14. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-7	69

Tablo 15. <i>Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-8</i>	70
Tablo 16. <i>Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-9</i>	71
Tablo 17. <i>Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-10</i>	72
Tablo 18. <i>Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-11</i>	73
Tablo 19. <i>Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-12</i>	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 40	45
<i>Şekil 2.</i> 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı, s.175	46
<i>Şekil 3.</i> 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı, s.85	46
<i>Şekil 4.</i> 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı.....	47
<i>Şekil 5.</i> 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı, s.89	49
<i>Şekil 6.</i> 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 94	50
<i>Şekil 7.</i> 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 99	53
<i>Şekil 8.</i> 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 87	56
<i>Şekil 9.</i> 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 114	59
<i>Şekil 10.</i> 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 142-143.....	59
<i>Şekil 11.</i> 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 20	62

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD

Amerika Birleşik Devletleri

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem cümlesi, problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, amacı, varsayımları ve araştırmanın sınırlılıkları konularından bahsedilmiştir.

Problem Durumu

Tarih, yaşanmış olayların, olguların araştırılması, açıklanması ve yorumlanarak günümüze kadar ulaşmasını sağlayan, geleceğin inşası için fikirler üretilmesini amaçlayan bir bilim dalıdır. (Özçelik, 2014). Günümüzde birçok gelişmiş ülkelerde uygulanmakta olan, öğrencilere tarih ile ilgili bilgileri öğretmenin yanı sıra bazı beceriler de kazandırarak fikir yapılarını, potansiyellerini geliştirmeyi de amaçlayan tarih öğretim anlayışı İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmaya başlamıştır ve 20. yüzyılın sonlarına doğru bazı dinamiklerin etkisiyle de şekillenmiştir. 1980'lerden itibaren İngiltere'de tarih dersleri öğrencilerin daha bilimsel şekilde düşünmelerini, tarihsel kanıtları ve bilgileri sorgulamalarını, fikirlerini, becerilerini geliştirmeye yönelik bir amaç doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Demircioğlu, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) de bu konuda İngiltere gibi tarih öğretiminde öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik bir amaç edinip, öğretim programlarına giren bir diğer ülkedir. ABD'de Tarih Öğretimi Ulusal Merkezi'nin (The National Center For History) 5-12 yaş aralığındaki öğrenciler için hazırlamış olduğu programlara bakıldığında, öğrencilerin tarih öğretimi aracılığıyla öğrenmesi ve onlara kazandırılması gereken birçok tarihsel düşünme becerisi olduğu görülmektedir (Demircioğlu, 2009). Türkiye'de ise 1980'li yılların ortalarından sonra tarih öğretimine yönelik eleştiriler artmaya başlamıştır. Eleştiriler başta “öğrencilerin eleştirme, yorum yapma, analiz etme, değerlendirme gibi ileri düzeyde bir zihinsel beceri isteyen performanslara yönelmelerini engelleyen” (Şimşek, 2008) ezberci bir tarih ve eğitim

anlayışının olduğu, ders kitaplarının üzerinde yoğunlaşmıştır (Akşin, 1995; Demircioğlu, 2006; Dinç, 2006; Özbaran, 1995; Safran, 2002; Tekeli, 2010; Tunçay, 1995). 2000’li yılların başlarına gelindiğinde ise daha fazla artmakta olan bu eleştiriler, 2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe gidilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu değişimle beraber, postmodernizmin de eğitimdeki izdüşümü olarak kabul edilen (Aydın, 2006) yapılandırmacı bir anlayışa geçilerek, ders içerikleri de gerektiği şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca bu yeni anlayış ve içeriklere de uygun öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır.

2000’li yıllarda Türk eğitimi sistemi, dayandığı felsefi temeller itibariyle önemli bir değişim süreci yaşanmıştır. İlköğretimde 2005, ortaöğretimde ise 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu değişim süreci ile kaynağını pozitivist felsefeden alan davranışçı yaklaşım yerine postmodern ilkelere dayanan yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmiştir. Davranışçı yaklaşımda bilgi, ders kitabı ve öğretmen tarafından anlatım yoluyla öğrenciye aktarılırken, yapılandırmacı anlayış; bilginin, sınıf ortamında etkinlikler yoluyla öğrencinin zihninde yapılandırılmasını ve inşasını öngörerek her zihinde farklı şekillerde oluşturulabilecek farklı bilgilerin aynı anda doğru kabul edilebileceğini söylüyordu. Böylece öğretmen yerine öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım bilginin aktarımına değil, onu yapılandıracak olan becerilere önem veriyordu (Yazıcı & Şimşek, 2012). 2007 tarih öğretim programında da önemli yapısal değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklerden biri, 1993 tarihli öğretim programıyla okutulmaya başlanan Genel Türk Tarihi, İslam Tarihi ve Osmanlı Tarihi gibi derslerin kaldırılırken; Tarih 9-10 dersleri ile “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersinin yanı sıra, 12. Sınıfta “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” dersinin 2008 yılından itibaren programa eklenmesidir. Böylece 1980 sonrası tarih öğretim programlarının, yakın tarihsel dönemlere yer vermeme ile ilgili eksiklikleri bir ölçüde giderilmiş oluyordu. Bununla birlikte dünya tarihine, en azından son yüzyıl itibariyle önemli ölçüde yer verilmesi, yakın dönem Türk tarihinin ise tartışmalı konu ve dönemlerine sınırlı da olsa yer ayrılması tarih öğretim programının ve ders kitaplarının getirmiş olduğu olumlu özellikler olarak belirtilebilir. 2007 programına göre kayıtlı oldukları lise türü ve bölüm/program fark etmeksizin bütün ortaöğrenim öğrencileri en az üç yıl tarih dersi almak zorundaydı (Dinç, 2011). Bu gelişmeler önceki yıllarla karşılaştırıldığında ortaöğretim programları içinde tarih derslerinin konumunun daha da güçlendirildiği anlamına gelmektedir (Şimşek & Yazıcı, 2013).

Tarih öğretim programının amaçları bağlamında değerlendirildiğinde, 2007 programı her ne kadar “Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak” gibi evrensel değerlere gönderme yapan bir amaç belirlemişse de “Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak”, “Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak”, “Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak” şeklinde ortaya konan amaçlar, 1993 tarihli öğretim programından çok da farklı değildir (Şimşek & Yazıcı, 2013).

Tarih öğretimi özelinde düşünüldüğünde de 2007 yılından itibaren uygulamaya koyulan programlarda ilk defa ve sıklıkla “beceri” vurgusu ile karşılaşmaktadır. Nitekim “bilgi ve beceriyi dengeleyen” bir anlayışın temel yaklaşımlardan biri olduğu programda açıkça belirtilmiştir. Bu amaçla temel becerilerin yanında “kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” gibi tarihsel beceriler, programın, tarih dersleri ile kazandırmayı amaçladığı beceriler olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). Tarih programlarında 2011 yılında yapılan değişiklikle tarihsel becerilerin ayrıntılı bir biçimde tanımlanması yoluna gidilmiş ve böylece becerilere yapılan vurgu arttırılmıştır (MEB, 2011). Becerilerin yanı sıra programın öğrenci merkezli yapısından kaynaklanan “her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu” kabul etmesi, “farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ve okulun bulunduğu çevrenin göz önüne” alınması gerektiğini vurgulaması, gerek çağdaş tarih öğretim anlayışıyla ve gerekse de demokratik değerle örtüşmektedir (Şimşek & Yazıcı, 2013).

Her ne kadar Cumhuriyet döneminin başından itibaren tarih programlarındaki yoğun içerik 2007 yılındaki programa kadar ve onunla birlikte azaltılmış olsa da hala bir öğretim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler eğitim dönemlerinde pasif alıcı olmaktan çıkmalı, analitik bir fikir yapısına sahip düşünceler üretebilen, tarihsel olaylar hakkında yorumlar yapabilen, tarihsel araştırma yeteneğine sahip bireyler olmaları için geliştirilen yani aktif bir birey haline getirilmelidir. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bu amaçların gerçekleşmesi için, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin daha iyi bir seviyeye gelmesi, gelişmesi için çalışmalar arttırılmalıdır.

Tarih derslerinin, öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekmesini sağlayacak, onlarda merak uyandıracak, pasif alıcı olmaktan çıkıp analitik düşünebilen, çeşitli yeteneklerini keşfetmelerini ve bunların ortaya çıkmasını sağlayacak bir yapıda oluşturulmasının gerektiği ifade edilebilir. Tarih ders kitapları ve öğretmenler bu becerilerin kazandırılmasında önemli ve etkindir. Dolayısıyla tarih kitaplarının tarihsel düşünme becerileri açısından yeterliliği ve öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri konusundaki tutum, davranış ve düşünceleri araştırılması gereken önemli konulardır. Literatür incelendiğinde bu konularda farklı bakış açılarıyla yapılmış çalışmalar rastlansa da her ikisini ayrıntılı ele alan çalışmaya rastlanmamıştır (Awang vd., 2016; Demircioğlu, 2009; Moreno & Ibáñez, 2022; Turan, 2016). Tüm bu bilgilerden hareketle araştırmanın konusu: “9. sınıf tarih ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumu, lise tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri konusundaki görüşleri” olarak belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

- 9. sınıf tarih ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumu ve tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşünce, uygulama ve önerileri nedir?

Alt Problemler

- 2009-2010 eğitim öğretim yılında ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan 9. sınıf tarih ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumu nedir?
 - 9. sınıf ders kitaplarında kronolojik düşünme becerisinin yer alma durumu nedir?
 - 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel kavrama becerisinin yer alma durumu nedir?
 - 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel analiz ve yorum becerisinin yer alma durumu nedir?
 - 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel sorgulama becerisinin yer alma durumu nedir?
 - 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin yer alma durumu nedir?
 - 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel empati becerisinin yer alma durumu nedir?
- Lise tarih öğretmenlerinin MEB’e bağlı liselerde kullanılan tarih kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin kullanılmasına yönelik düşünce, uygulama ve önerileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de okullarda verilen eğitimlerde, tarih öğretim sisteminin niteliği, sorunları ve bu sorunlarla ilgili çözüm önerileri, 90’lı yıllardan itibaren önemsenen ve üzerinde ciddi şekilde durulan bir konu olmuştur. Tarih eğitime farklı çevrelerden yöneltilen eleştiriler ve iyileştirilmesine yönelik olarak sürdürülen çalışmalar 2000’li yılların başlarından itibaren tarih öğretim programları üzerindeki sonuçlarını göstermeye başlamıştır. Türkiye’deki ders programlarında 2005 yılından itibaren kademeli olarak bazı değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmıştır (Akçalı & Aslan, 2013). Öğretim programı yenileme çalışmaları ile birlikte tarih öğretiminin çağdaş bir perspektif kazandığını ve bu doğrultuda tarih öğretimi için tasarlanan çeşitli yöntemlerin ve uygulamaların öğrencilerin yararına olduğu söylenebilir. Ülkemizde son yıllarda yapılan tarih dersi öğretim programları çalışmalarında tarihsel düşünme becerilerinin tarih programlarında yer aldığını, bu konunun öne çıktığı görülmektedir (MEB, 2011; MEB, 2018; MEB, 2023).

Bu araştırmanın amacı; 2009 ve 2018 yılına ait MEB 9. sınıf tarih ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumunu, tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşünce, uygulama ve önerilerini ortaya koymaktır. Tarihsel düşünme becerileri kullanılarak “tarih öğretimi öğrenciler için nasıl daha verimli bir hale getirilebilir?” sorusundan yola çıkarak araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan çalışma sonuçları ortaya konularak tarihsel düşünme becerilerini sürece nasıl daha fazla dahil edilebileceği noktasında öneriler sunulmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Lise eğitim programının kronolojik yapısının sebep olduğu yoğunluk öğretim programında beceriye yapılan vurgunun da sadece teorik düzeyde kalmasına ve anlamını yitirmesine sebep olmaktadır. Çünkü öğretim programı yetiştirme kaygısıyla düz anlatım yoluna gitmek zorunda kalan öğretmen, tarih becerilerinin gelişmesini sağlayacak etkinlikleri ve uygulamaları gerçekleştirmek için yeterince zaman bulamamaktadır (Şimşek ve Yazıcı, 2013). Son yıllarda yapılan çalışmalarda, tarihsel düşünme becerilerinin kitaplarda yer alma durumu ve öğretmenlerin görüşleri kısmi olarak incelenmiş ancak kitabın bütünü tüm beceriler açısından ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır (Awang vd., 2016; Demircioğlu, 2009; Moreno & Ibáñez, 2022; Turan, 2016).

Lise tarih dersi öğretim programlarında yer alan tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere daha yüksek düzeyde kazandırılabilmesi için; etkili hizmet içi eğitim programlarının sağlanması, tarih dersi öğretim programlarının ilgili tarafların görüşleri alınarak gözden geçirilmesi, yapılandırmacı yaklaşımın zorunlu kıldığı aktif öğrenme- öğretme süreçlerinin gerçekleştirilebilmesi için okulların teknolojik altyapı, araç-gereç ve materyal olanaklarının geliştirilmesi yararlı olabilir.

Bu çalışmanın lise tarih öğretiminde tarihsel düşünme becerileri yaklaşımlarının geliştirilmesine, MEB'in Tarih dersi öğretim programlarında ve tarih öğretiminde zenginleşmeye, öğretmenlerin eğitim sürecinin tarihsel düşünme becerileri açısından zenginleştirilmesine, diğer disiplinlerle ilişki fırsatlarını çoğaltmaya katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

1. Veri toplama araçlarının, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun gerçeği yansıtabilmesi için gerekli büyüklükte olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırma grubundaki öğretmenlerin, ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri cevapların gerçeği yansıtacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan 9. sınıf tarih ders kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tarihin tanımı ve öğretimi, tarihsel düşünme becerileri, dünyada ve Türkiye’de tarihsel düşünme becerileri, tarih ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumu konularına yer verilecektir.

Tarihin Tanımı ve Tarih Öğretimi

Kelime anlamıyla Sami kökenli olan tarih terimi, İbranice V-R-H kökünden türetilmiş olup; nakletmek, hikâye etmek ve anlatmak anlamlarına gelmektedir. İbraniceden Arapçaya geçerek Erreha ve Verraha şeklinde telaffuz edilmiş, buradan da Tarih/Terih şeklini almıştır. Daha sonra bütün Doğu dillerine oradan da Türkçeye geçerek bütün dillerde aynı manada kullanılmaya başlanmıştır. Batı dillerin de ise ilk olarak Antik Yunan tarihçisi Herodotos tarafından kullanılan İstoria kelimesinden doğan soruşturma, araştırma teriminden türeyen tarih, Klasik Latinceye geçmiş ve oradan da İngilizceye History olarak girmiştir. Başka Batı dillerinde farklı telaffuzlarla, Fransızca Historie, İtalyanca Istoria gibi ifade edilmiştir (Öztürk, 2014). İnsanın “acaba ne oldu, ne olacak” gibi merak ve düşünceleri insanları araştırmaya, soruşturmaya yöneltmiş ve bu araştırma da tarih biliminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tarih özellikle 19. yüzyılda modern bir bilim dalı haline geldi. Önceden sadece, olan olayları kronolojik sıra halinde verilen bir anlatım biçimine dayalı olan tarih bilimi, 19. yüzyılda geçmiş ile günümüz arasındaki ilişkiyi sağlayarak, yarınlarla ilgili fikirler üretmeyi amaçlayan bir bilim dalı haline gelmiştir (Eroğlu, 2002).

Tarih; “Bireylerin ve toplumların eylemlerini yer ve zaman göstererek, neden-sonuç ilişkisi kurarak, objektif bir biçimde ve kanıtlara dayalı olarak inceleyen sosyal bir bilimdir (Candan, 2010).

Bu alanın  ğretiminde iki temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Birinci yaklaşımda; tarihin gelenekçi anlayışla vatandaşlık ve kimlik aktarımı, ikinci yaklaşımda ise öğrencilere bilimsel bakış açısı, üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması temel alınmıştır (Demircioğlu, 2006). Yine tarih eğitimi, farklı deneyimlere sahip öğrencileri geçmişe götürerek onların milli kimliğin bir parçası olan olaylar ve kişilerle ilgili bilgileri öğrenmesini amaçlamaktadır (şimşek &  akmak ı, 2019)

Tarih Dersi  ğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak birtakım amaçları gerçekleştirmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu program ile öğrencilerde kazandırılması hedeflenen özellikler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018):

1. Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları,
2. İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları,
3. Türk, İşl m ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyas  ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanınmaları,
4. Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,
5. İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,
6. Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtınmaları,
7. Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları,
8. Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve din  özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları,
9. Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,

10. Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,
11. Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,
12. Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duymaları,
13. Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

Tarih, geçmişî kendine has yöntemlerle inceleyen ve onu gelecek nesillere aktaran, geçmiş ile gelecek arasında bir köprü niteliği taşıyan bir bilimdir. Tarih eğitimi alan öğrenciler, geçmişin ışığıyla günümüzü daha iyi değerlendirirler. Tarih eğitimi ile öğrenciler, tarihsel olay ve olgulara sebep olan durumları o günkü şartlara göre değerlendirebilir, bunların günümüze yansımalarını eleştirip analiz edebilir ve yorumlayabilirler. Zaman içinde değişimi, sürekliliği, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimleri kavrayabilirler. Ayrıca bugünü oluşturan ve geleceğin şekillendirilmesine katkı sağlayan insanların, fedakârlıkların, olayların, çatışmaların ve beraberliklerin vatandaşlık bilincinin ve millî kimlik oluşmasına etkileri hakkında bilgilenmiş olurlar. Kısaca tarih dersleri, milli ve evrensel değerleri sahiplenen, milli gurur kazanmış bir nesil yetiştirmeyi amaçlar (MEB, 2018).

Akyüz (2012)'ün ifadesiyle Türk eğitim tarihi alanında araştırma yapmak ve Türk eğitim tarihini öğrenmek eğitimci, öğretmen, öğretmen adayı olan öğrenci ya da eğitim politikalarını belirleyen kişiler için oldukça gereklidir. Gerekli görülmesinin nedenlerinin başlıcalarını Akyüz (2009) şu şekilde belirtmiştir:

- Eğitimimiz çağdaş ve uygulamaya dönük yönlerinin dışında uzunca bir tarihi geçmişe sahiptir. Bu yüzden güncel eğitim yaklaşımı ya da uygulamalarıyla eğitim bilimleri ve eğitim sorunları anlaşılamayacağı için tarihi süreç içindeki gelişimini bilmek gerekmektedir.

- Türk eğitim tarihi büyük ölçüde, eğitim ve öğretimin en önemli unsuru olan “öğretmeni” meslek tarihi olduğu için öğretmenler mesleklerinin sorunlarından haberdar olmak ve kuvvetli bir meslek bilinci kazanabilmek için Türk eğitim tarihini bilmelidir.
- Türk eğitim tarihi uzunca yıllar “insan yetiştirme” fikir ve uygulamaları hakkında araştırma yaptığı için, geçmişten günümüze kadar Türk milletinin mutlu dönemleri ya da uğradıkları felaketlerin eğitimsel nedenlerini öğrenebilmek ve tarihi birikimlerden ders çıkarmak için Türk eğitim tarihini bilmelidir.
- Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının izlemiş olduğu eğitim ve öğretim politikalarını yeterli bilgiye sahip olarak bilinçli bir şekilde sorgulayıp değerlendirebilmesi için Türk eğitim tarihini bilmelidir.

Tarih öğretim programı genel amaçları doğrultusunda yürütülen programlarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlar öğretimin uygulama aşamalarında kullanılacak yöntem ve tekniklerle kalıcı hale gelebilecektir (Çelik, 2017). Tarih öğretiminde iki tür sorun üzerinde odaklanmıştır; bunlardan birincisi içerikle ilgili bir diğeri ise öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili sorunlardır. İçerikle ilgili sorunları şu şekilde sıralayacak olursak; tarih öğretiminde ulusalcı bir anlayış izlenmesi ve konular içerisinde denge oluşturulamaması tarih öğretiminde karşılaşılan temel sorunların başında gelmektedir. Öğretim yöntemi ve teknikleri ile ilgili sıkıntılar; aktif öğretimin gerçekleştirilememesi modern tekniklerin kullanılamaması, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırma yerine bilgiyi ezberleyerek sadece o an için bilgiyi öğrenmeye çalışması tarih öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlardır (Aktekin, 2009). Tarih öğretiminde karşılaşılan bir başka sorun sınıf düzeylerinde verilecek konuların veya alanların ne kadar olması gerektiği sorunudur. Çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hangi yaş seviyesinde ne düzeyde konu aktarımı yapılabileceği sorunudur. Birde bu tarihin öğretimi nasıl olmalıdır sorunu ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde tarihi ve kültürel alanların çok olması ülkemiz açısından öğretimi kolaylaştırmaktadır. Öğrenci buralara yapılabilecek gezilerle tarih öğretimini daha somut bir şekilde gerçekleştirebilir (Özbaran, 1998). Bütün öğretmenlerin bu yaklaşımı öğretim süreçlerinde uygulamalarının önemli olduğunu düşündüklerini söylemektedirler. Böylece tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi gereken beceriler olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Toplumların varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için tarih öğretimi oldukça önemli bir konumda olmuştur. Klâsik eğitim sisteminde öğretmenin ve sistemin beklentileri

merkezde olmuştur ve öğrenci pasif konumda kalmıştır. Bu sistemde öğrencilerden beklentilere cevap vermesi istenmekte ve öğrenci herhangi bir sorgulama yapmadan verilen bilgileri öğrenmek zorunda kalmaktadır (Vural, 2004). Bunun yerine artık çağımız koşullarında sorgulayan, araştıran, düşünen, sorunlarına çözüm alternatifleri bulabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmektedir. Bunu sağlayabilmenin yolu da ezber olgusunun ortadan kaldırılması olmuştur

Bunt'ın (2009) şu ifadesi de “Yaratıcılığı daha etkili bir şekilde beslemek amacıyla tarih öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma yollarını bulma sorumluluğunu kabul etmeleri gerekir. Eğer öğretmenler bu sorunu çözme noktasında kararlı olmazlarsa, Tarih dersi gerçekten öğrenciler tarafından tercih edilmeyen ölü (sıkıcı ve donuk) bir konu haline gelecektir” bu becerilerin yaratıcılık özelinde ele alınması ve bu noktadaki uyarıları içermektedir.

Bu doğrultuda bakan Güven'e göre (2014), tarih öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımı kendi özel öğretim alanının içine aldığını; tarihi yaparak öğrenmenin çoktan tarih öğretiminin merkezine oturduğunu ve tarihsel düşünme becerisi kazandırmanın ilkokuldan üniversiteye kadar ana hedefi oluşturduğunu düşünenlerin olduğunu da görülmektedir.

Tarih öğretimi bir milletin geçmişini daha iyi değerlendirip geleceğine yön vermesinde, bağımsızlığımızı ve millî değerlerimizi koruyup aktarmada, geçmişin ışığında günümüzü aydınlatmada ve millî kimlik kazanarak bilinçli bir vatandaş olmamızda büyük öneme sahip olmuştur. Bütün bu zorunluluklar sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında da bu yöntem ve tekniklerin öğretilmesinin gerekliliğini ortaya çıkartmıştır. Bu sayede yeni anlayışlar öğretmen yetiştirme programı içinde yer almaya başlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda okullarda tarih öğretiminde temel malzemelerden biri haline gelen ders kitapları artık yetersiz kalmaya başlamıştır. Ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerine daha çok yer vermek ve yanında farklı materyalleri kullanmak günümüzde bir zorunluluk haline gelmiştir (Yelkenci 2019).

Öğrencinin bilginin üreticisi olabilmesi yani tarihsel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Yoksa tarih sadece “ezberlenen” bir ders olma nitelemesinden kurtulamayacaktır. Bugün artık çağdaş ülkelerde tarih öğretimi problem çözme becerisinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme, empati gibi kavramlar ile birlikte anılmaktadır. Bu ülkelerde tarih ezberlenecek bir konu olmaktan çok bir araştırma ve soruşturma tarzı olarak sunulur olmuştur

Günümüzde “tarihsel düşünme becerileri” Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde öne çıkan önemli bir noktadır. Öğrencinin bilginin üreticisi olabilmesi yani tarihsel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Yoksa tarih sadece “ezberlenen” bir ders olma nitelemesinden kurtulamayacaktır. Bugün artık çağdaş ülkelerde tarih öğretimi problem çözme becerisinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme, empati gibi kavramlar ile birlikte anılmaktadır. Bu ülkelerde tarih ezberlenecek bir konu olmaktan çok bir araştırma ve soruşturma tarzı olarak sunulur olmuştur (Safran, 2002).

Tarihsel Düşünme Becerisi

İnsanın doğuştan kazanmış olduğu yeteneklerden biri düşünmedir. Bir karar alırken, mantıklı bir seçim yapmaya çalışırken, bir problemi çözmeye çalışırken düşünce gücünden yardım almaktadır. Düşünme gücünün faydalı kullanımı insanın yaşamı boyunca yaşadığı tecrübeler ve bu tecrübelerin öğretileri ile doğru orantılıdır (Doğan 2007). Düşünme, işlemsel hayal gücü ve bilgi, mantıklı sonuçlar çıkarma imgesel kararlar verebilmek için doğru olduğu varsayılanlar için zihni kullanmaktır. Yani düşünme, insan çabasının bir amaca ve sonuca yönlendirilmesini sağlamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin bir gereği olarak, kazandığımız her yeni beceri hemen arkasından kazanılması istenen yeni becerileri öğrenmeyi gerektirmektedir. Bilgi çağı, insanları düşünme becerilerine sahip olmaya ve bu becerilerini sürekli olarak geliştirmeye yönlendirmektedir. Öğretimde, düşünmeyi öğrenmeye önem verilmeli ve bununla beraber sürekli eleştirilen bilgi aktarma mantığından çıkılmalıdır (Demirkaya 2008).

Son yıllarda tarih ve eğitim alanında yaşanan paradigma değişimi, temelde tarihi anlama sürecini yeniden yorumladı. Artık tarihsel öğrenmenin yalnızca - ve öncelikli olarak - tarihle ilgili bilgilerin özümsemesini içermediği, aynı zamanda farklılaşmış bir tarihsel düşüncenin edinilmesi anlamına geldiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Dárdai, 2006, s. 95-105.).

Tarihsel düşünme, doğuştan ve doğaldır (Candan, 2003). Her çocuk, az önce veya dün neler yaptığını, kendisinin dışında da olsa “neler olduğunu” hatırlayarak, bu olup bitenlerle ilgili kendilerine özgü nedenler ve sonuçlar yaratabilirler. Yani çocukların bu tarz durumlarda, ne olduğuyla ve neden olduğuyla ilgili söylemler yaratması, özü itibarıyla aslında bir tarihsel düşünme becerisi, etkinliğidir. Yani tarih, insan için doğal ve öncelikli bir düşünce yetisine seslenmektedir. Dilek ise (2007), Tarihsel düşünmeyi; “Tarihi anlamak, geçmişle ilgili

yorumlar yapmak, geçmiş ve günümüz arasında bir ilişki kurmak açısından, öğrencilerde üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken bir yetenektir” şeklinde ifade etmiştir.

Literatürde belirtildiği üzere tarih öğretiminde tarihsel düşünme esastır ve diğer alanlardan farklı bir düşünme sürecine sahiptir, öğrencilerden tarih öğrenimi yoluyla mantıksal muhakeme geliştirmeleri beklenmektedir (Drake & Brown, 2003; Meier, 2009). Tarih alanında geçmişi öğrenirken akıl yürütme oldukça önemlidir (Demircioğlu, 2009; Dilek, 2002; Dirioz, 2006; Köksal, 2007; Van Drie & Van Boxtel, 2008). Tarihsel düşünme; akıl yürütme, kavramsallaştırma, değerlendirme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin bir alt kategorisi olarak kabul edilir. Tarihsel akıl yürütme ise tarih eğitiminin amacını ve öğrencilerin tarih öğrenirken sergiledikleri eylemleri ifade eder (Van Boxtel & Van Drie, 2018). Gültekin (2013) tarihsel akıl yürütmenin çerçevesini soru sorma, kavramları kullanma, bağlamsallaştırma, belgeleri kullanma ve argümantasyon olarak sıralamıştır.

Tarih dersinde öğrencileri farklı tecrübeler kazanabilecekleri süreçlerle karşı karşıya getirmek onların düşünme becerilerinin gelişimlerine büyük katkı sağlamaktadır. Her dersin kendi düşünme biçimi vardır ve tarihsel düşünme becerileri, tarih konularını öğretirken çok boyutlu düşünmeye olanak sağlar (Doğan, 2007). Alana özgü beceriler ile o alan içindeki birden çok belgenin işlenmesi ve doğru değerlendirilmesi arasında bağlantı vardır. Tarihselleştirmeyi öğretmek, hipotez hazırlamayı öğrenmek, kanıt veya kaynak aramak ve ardından bunları sınıflandırıp eleştirel analize sunmak anlamına gelir (Lampert & Schofield, 2004).

Geçmiş, bugünü ve geleceği şekillendirir. Bu nedenle, geçmişi anlamak ve muhakeme etmek, mevcut siyasi ve toplumsal koşulları ve gelişmeleri tarihsel olarak anlamlandırmak için önemli bir ön koşuldur (Körber vd., 2007; Van Drie vd., 2008). Tarih derslerinde de diğer bütün derslerde olduğu gibi öğrenciye verilen eğitim-öğretimin değerlendirilmesi ve eğitim içeriğinin iyileştirilmesi ile ilgili çalışmalar oldukça önemlidir (Reisman vd., 2009). Öğrencilerin tarihi olayları algılayabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri için ise tarihsel düşünme becerilerinin etkililiği görmezden gelinemez. Öğrencilerin tarihi anlamayabilmesi, geçmişte yaşanan olaylarla ilgili yorumlar yapabilmesi ve geçmişle günümüz arasında köprüler kurabilmelerini sağlayabilmek için, öğrencilerin tarihçi dünyası ile tanıştırılması yani tarihçi gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektir (Dilek, 2008). Öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandırarak tarih okuryazarı bireyler yetiştirmek için öğrencilerin en hızlı şekilde ulaşabileceği kaynakların başında ders kitapları gelmektedir.

Ayrıca bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin rolü de düşünüldüğünde öğretim programları da büyük önem arz etmektedir. Tarihteki olayların objektif ve tarafsız bir şekilde değerlendirilmesi için analitik ve bilimsel düşünme becerilerine dayalı tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere öğretilmesini gerektirir (Demircioğlu, 2009). Bu nedenle öğretim programlarının, ders kitaplarının, çalışma fasiküllerinin tarihsel düşünme becerilerine uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir (Karpınar, 2021). Seixas'ın tarihsel düşünmenin tarihsel perspektif egzersizleri yoluyla değerlendirilmesi dikkat çekicidir. Bu alıştırmalarda öğrencilerin önemli bir tarihsel süreç veya olayla ilgili bir soruyu yanıtlamaları gerekir. Seixas, Salem Cadılarının yargılanması örneğini veriyor. Öğrenciler daha sonra çeşitli kaynakları araştırarak tarihsel bir bakış açısı benimserler ve ardından gerekçeli bir argüman oluştururlar. Öğrenciler metodolojik temelleri ve teknikleri öğrendikten sonra, bunları uygun bir anlayış kazanmak için diğer geçmiş ve mevcut durumlara uygulayabilirler (Seixas, 2011).

Tarihsel düşünme kavramı “öğrencilerin tarihi anlama, geçmişi yorumlama ve geçmiş ile bugün arasında köprü kurma açısından geliştirmesi gereken bir beceridir”. Tarihsel düşünme, tarihsel bilgileri farklı bakış açısı ve yorumlarla araştırmayı gerektiren bir süreç olarak da tanımlanabilir (Keleş & Kiriş 2010; Köksal, 2007). Tarihsel düşünme yeteneği, öğrencilerin karmaşık ve soyut fikirleri anlamalarını sağlayan bir süreçtir. Bu beceriler sayesinde öğrenciler hem geçmiş hem de şimdiki zaman ile ilgili olayları ve genel insan yaşam şekilleri hakkında eleştirel ve yaratıcı düşünebilirler. Tarihsel düşünme, öğrencilerin tarihi bilgileri kullanarak tarih hakkında yorum ve eleştiri yapmalarını, farklı görüşlerle olaylara daha geniş bir yelpazeden bakmalarını sağlamaktadır (Muhthar vd., 2019). Özellikle tarihsel düşünme becerileri, geçmişte olanlar hakkında bilinçli yorumlara ulaşmak için farklı argüman ve anlatıların aktif yansımalarını içerir (Spoehr & Spoehr, 1994; Van Sledright & Kelly, 1998). Tarihsel düşünme becerileri, tarihin doğasına ve tarihçilerin çalışma yöntemlerine dayanmaktadır. Tarihsel düşünme becerileri, öğrencilerin tarihi kavramları, geçmişteki olayları, olguları, gelişmeleri, insanları, yerleri ve ilişkileri ait oldukları zamana göre analiz ederek anlamalarını sağlayan yetenek ve yetkinliği ifade eder. Aynı zamanda tarihsel düşünme yeteneği, öğrencilerin kronolojik akıl yürütmelerini, geçmişteki olay ve olgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, sosyal yapıların, kurumların ve siyasi organizasyonların zaman içindeki değişimlerini ve devam eden özelliklerini anlamalarını, geçmiş olay ve olguları birbirleriyle ilişkilendirmelerini sağlamayı amaçlar (MEB, 2018).

Tarihsel düşünme becerileri, öğrencilerin insan faaliyetleri ve diğerleriyle ilişkilerinin analizini yürütmesi ve geliştirmesi için fırsatlar açabilir (Merkt vd., 2017). Tarih eğitim ve öğretiminin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için yurt içinde ve yurt dışında çeşitli yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yeni yaklaşımlar ile “tarih eğitimi öğrenciler için nasıl daha etkili hale getirilebilir” sorusuna cevap aranmakta, tarih eğitiminin etkisi ve yararı artırılmaya çalışılmaktadır (Er Tuna, 2014). Tarih öğretiminin amaçları özelde öğrencilere kazandırılması istenen becerileri ve genel olarak tarih öğretim anlayışını da ortaya çıkarmaktadır. Tarih eğitimi öğrencilerin; tarihsel olayları tartışmalı, tarihi hikâyeler dinlemeli ve okumalı, nedensel ilişkiler üzerine düşünmeli, büyüklerle görüşmeli, belgelerde, fotoğraflarda, tarihi gazetelerde, müzelerde ve tarihi yerlerde bulunan her türlü geçmiş kalıntılarını analiz ederek kendi tarih şeridini ve hikâyesini yaratmasını gerekli görür (Dilek & Alabaş, 2014).

Tarihsel düşünme becerileri, tarih biliminin doğası ve tarihçilerin çalışma yöntemlerine dayanan bu beceriler; öğrencilerin tarihsel kavramlar ile geçmişteki olayları, olguları, gelişmeleri, kişileri, yerleri ve ilişkileri kendi özgün bağlamları çerçevesinde ele alıp analiz ederek kavramalarını sağlamaya yönelik kapasite ve yeterlilikleri ifade eder. Tarihsel düşünme becerileri aynı zamanda; öğrencilerin kronolojik olarak akıl yürütmelerine, geçmişteki olay ve olgular arasında neden-sonuç bağlantıları kurmalarına, sosyal yapılar, kurumlar ve siyasi teşekküllerin zaman içerisinde geçirdikleri değişimleri ile süreklilik arz eden özelliklerini kavramalarına, geçmişteki olay ve olguları güncel olay ve olgularla ilişkilendirmelerine olanak sağlamayı amaçlar (MEB, 2018).

Tarih öğretiminin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi için gerek yurt dışında gerekse yurt içinde birbirinden farklı yeni yaklaşımlar geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yeni yaklaşımlarla “tarih eğitimi öğrenciler için nasıl daha verimli bir hale getirilebilir?” sorusuna cevap aranmaktadır (Er Tuna, 2014). Bu bağlamda tarih öğretiminin amaçlarının derinlemesine bir inceleme süzgecinden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim tarih öğretiminin amaçları özelde öğrencilere kazandırılması istenen becerileri ve genel olarak tarih eğitimi anlayışını da açığa çıkaracaktır. “Gerçek tarihsel düşünme” öğrencileri tarihsel uslamlama, tarihsel hikâyeleri 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 hikâyesini oluşturmasını gerekli görür (Dilek & Alabaş, 2014). Bu bağlamda tarih öğretiminde aktif

öğrenmenin ve tarihsel düşünmenin öneminin ortaya çıktığı söylenebilir (Yasa & Pamuk, 2019).

2005-2006 öğretim yılından itibaren, eğitimde postmodernizmin izdüşümü olarak kabul edilen yapılandırmacı anlayışa geçilirken ders içerikleri de yeniden düzenlenmiş, bu yeni anlayış ve içeriklere uygun öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır (Aydın, 2006). Bu yeni durum lise tarih öğretimine de yansımış, tarih dersi öğretim programları yeni anlayışa göre bilgi ve beceri dengesini gözeterek yeniden düzenlenerek 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni hazırlanan bu tarih dersi öğretim programlarıyla daha önceki programların aksine öğrencilere bilgi ve becerilerin bir arada ve dengeli bir şekilde kazandırılması göz önünde tutulmuştur. Programda bu durum “öğrencilerin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermelerini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım” olarak nitelendirilerek, bu yaklaşımla “öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışıldığı” ifade edilmektedir (MEB, 2007). Programda temel beceriler ve tarihsel düşünme becerileri olmak üzere iki tür beceriye yer verilmiştir. Programda yer verilen ve “öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da on birinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları beceriler” olarak tanımlanan temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim kurma,
- Araştırma-sorgulama,
- Sorun çözme,
- Bilgi teknolojilerini kullanma girişimcilik,
- Gözlem yapma,
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Mekânı algılama
- Sosyal katılım (MEB, 2009).

Amerikan Tarih Derneği (American Historical Association [AHA]), tarihsel düşünme becerilerini şu şekilde gruplamıştır;

- Kronolojik Düşünme
- Tarihsel Kavrama
- Tarihsel Analiz ve Yorumlama
- Tarihsel Araştırma Becerileri
- Tarihsel Konular: Analiz ve Karar Verme (AHA, 2023).

Türkiye’de 2007 Tarih Dersi Öğretim Programlarında tarihsel düşünme becerileri olarak adlandırılan öğrenme çıktıları önemli bir yer tutmuştur. Bu beceriler 2007 programında kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma şeklinde beş başlık altında ele alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2018 yılında hazırladığı tarih öğretim programına göre ise tarih dersi becerileri şunlardır;

- Kronolojik düşünme becerisi
- Tarihsel Kavrama Becerisi
- Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi
- Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
- Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
- Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati (MEB, 2018).

2022 yılında güncellenen ve Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Tarih Dersi Öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen tarihsel düşünme becerileri şunlardır:

- Kronolojik düşünme becerisi
- Tarihsel Kavrama Becerisi
- Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi

- Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- Tarihsel Empati (MEB, 2023).

2023 Tarih Dersi Öğretim programında tarihsel düşünme becerilerine ait göstergeler de belirtilmiştir (MEB, 2023).

Bizim tarih öğretim programımız, tarihsel düşünme becerileri açısından incelendiği zaman, programda doğrudan tarihsel düşünme becerileri başlığı altında bilgilerin olmadığı görülmektedir. Ama programın genel amaçları arasında, öğrencilere zaman şuuru kazandırmak, fikirleri sorgulama, tenkit zihniyeti kazandırma, yeni araştırma metotlarını kazandırma, görelilik ilkesini kavratma, şeklinde genel ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Ancak programda bu genel amaçların önemi, nasıl öğretilmesi gerektiği gibi bilgiler bulunmamaktadır (Demircioğlu, 2009).

Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamakları

Kronolojik Düşünme Becerisi

Kronoloji, olayların tarihsel sıralaması ile ilgili bir bilim dalıdır. Kronolojik düşünme, tarihsel akıl yürütmenin merkezinde yer alır. Demircioğlu'na göre (2009), Kronolojik düşünme, tarihi aydınlatmaya, tarihi olayların karışık bir şekilde değil de doğru sırasına göre öğrenilmesine katkı sağlayan ve ayrıca kronolojiyle ilgili zaman, süreklilik, değişim gibi kavramları da bilmeyi ve kullanabilmeyi gerekli kılmaktadır. Böylece bu düşünme becerisi sayesinde, tarihsel olaylar bir mantık çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Kronolojik düşünme, kronolojiden farklı olarak neden-sonuç ilişkisini daha karmaşık bir olgu olarak ve zaman içindeki değişimi anlamayı içerir (Aktın & Dilek, 2016). Öğrenciler geçmiş, şimdi ve gelecek zamanı ayırt edebilmeli, tarihsel süre veya süreklilik kalıplarını analiz edebilmeli, tarihsel değişimi tanıyabilmeli, tarihin dönemselleştirilmesinin kültürel olarak nasıl inşa edildiğini anlamaya başlamalıdır (AHA, 2023). Öğrencilerin kronolojik düşünme becerisine sahip olmaları, olaylar arasındaki bağlantıları keşfetmelerini yani tarihteki neden-sonuç ilişkilerini açıklayabilmelerini sağlar. Öğrencilere bu beceriyi kazandırmak için ay, yıl, dönem, çağ, yüzyıl vb. zaman kavramları ve takvim türleri ile bunların temel kavramlarının (M.Ö, M.S, yüzyıl vb.) karşılaştırmalı olarak öğretilmesi gerekmektedir (MEB, 2018). Bu

düşünme becerisine göre önemli olan, tarihsel olay ve olguların mantıklı bir biçimde değerlendirilmesi, geçmiş ve güncel bağlantısının sağlıklı bir şekilde kurulabilmesidir. Öğrenciler farklı zamanlar ve olaylar arasında anlamlı bir bağlantı olduğunu anlarlar. Kronolojik düşünme becerisi olan öğrenci; zamanı, periyotları ve olayları belirli bir sıraya koyar. Kronolojik düşünme becerisini geliştirmek suretiyle ulaşılması hedeflenen kazanımlar;

- Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapabilme
- Tarihsel metindeki zaman akışını belirleyebilme
- Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlayabilme
- Tarihsel akış şeması oluşturabilme
- Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırabilme ve farklı yaklaşımlar önerebilme (MEB, 2009).

Tarihsel Kavrama Becerisi

Tarihi anlamak için tüm ayrıntılarıyla incelemek gerekir. Öğrenilmesi ve anlaşılması amaçlanan konuya dair, olgu, olay, terim, kavram ve teorileri bilmek, aralarındaki ilişkileri anlamak gerekir (Demircioğlu & Akengin, 2012). Tarihsel metinler; tarihin akışı içerisinde insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları, yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahiptirler. Tarihi metinleri anlamak için öğrenciler; metinleri zihinlerinde canlandırarak okuma becerilerini geliştirmelidir. Metinleri zihinde canlandırırken, bireylerin ve grupların özelliklerini, niyetlerini, eğilimlerini, değerlerini, fikirlerini, isteklerini, kararlarını, güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya çalışmalıdır. Tarihi metinleri anlamak, öğrencilerin zamanın şartlarını ve kavramlarını göz önünde bulundurarak o dönemde yaşamış insanların bakış açısından geçmiş olaylara bakabilmesini de gerektirir. Bunun için öğrenciler; geçmişten gelen keşifler, belgeler, günlükler, mektuplar, sanat eserleri, edebi ürünler gibi kaynakları araştırırken geçmişin bugünün standartlarına göre değerlendirmekten kaçınmayı ve olayların meydana geldiği zamanın şartlarını göz önünde bulundurmamayı öğrenmelidir (MEB, 2018; Erdem & Pamuk, 2020). Tarihsel kavrama becerisinin öğrenciler tarafından doğru şekilde anlaşılabilmesi ve bu becerinin uygulamaya koyulabilmesi için ders sırasında her öğrencinin farklı öğrenme tarzı olduğu göz önünde bulundurularak farklı materyaller (yazılı, görsel materyal, mektup, şiir, roman, halk hikâyesi, müzik, karikatür vb.)

kullanılmalıdır. Temel amaç, bu materyaller kullanılarak ortaya çıkan bilgilerin öğrencinin zihninde en doğru şekilde yapılandırılmasıdır (Çulha Özbaş, 2010).

Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi

Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, belirli bir kaynak veya belgeyi analiz ederek, belgede verilen olaylar, durumlar veya faktörler arasındaki nedensel ilişkileri anlama ve bu ilişkileri açıklama becerisidir. Bu beceri, tarihi olayları ve süreçleri anlamak ve yorumlamak için önemlidir. Sebep ve sonuç, tarihteki süreklilik ve değişimden doğar. Sebep-sonuç açıklaması, geçmiş anlatmak ve güncel olayları anlamakla ilişkili olduğu için tarih eğitiminde çok önemlidir (Boadu & Donnelly, 2020). Bir olayın sonuçları veya oluşturduğu etkiler, başka bir olay veya olgunun ortaya çıkmasına yol açabildiği gibi olayın yönünün veya kapsamının belirlenmesine de sebep olabilmektedir. Tarihsel düşünme becerileri bir bütün olarak tarihin öğrenilmesi için önemlidir ve değişim ve süreklilik kapsamında ele alınması gereken temel unsurlardan biri de nedensellik olarak kabul edilmektedir (Ford, 2015).

Öğrencilerin geçmişteki olay ve olgular arasındaki ilişkileri keşfedip bu ilişkileri göz önünde bulundurarak geçmişe bakmaları tarihi bilgiyi kendi özgün bağlamında değerlendirebilmeleri açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin tarihsel neden-sonuçlar arasındaki ilişkileri belirlemelerine, analiz etmelerine ve değerlendirmelerine olanak sağlanması bir olayın birden fazla sebep ve sonucunun olabileceğini kavramaları açısından da önemlidir (MEB, 2018). İyi sebep ve sonuç analizi becerisine sahip öğrenciler tarihi olayları kapsamlı bir şekilde anlar (Alcoe, 2015). Olayların sonuçları, başka olaylarının nedeni olabilir, yönünü veya kapsamını belirleyebilir. Sosyal olaylar karmaşık neden-sonuç ilişkileri içerir. Bir olay başka bir olayın hem nedeni hem de sonucu olabilir. Sonuçları doğru nedenlerle ilişkilendirebilmek, karmaşık ilişkilerin doğası hakkında esnek bir şekilde düşünebilmek gerekmektedir. Bu karmaşık bilişsel yetenektir. Tarihi ve toplumsal olaylara ilişkin birbiriyle ilişkili neden ve sonuçları belirleyebilen kişiler, gerçek yaşamdaki toplumsal sorunları çözmeye başarılı olurlar. Tahmin edilebileceği gibi, sosyal ilişkilerde neden-sonuç üzerine düşünebilme yeteneği, kişiyi olası olumlu ve olumsuz sonuçları önceden tahmin edebilir hale getirir (Eskin, 2013). Öğrencilerin geçmiş olaylar ve olgular arasındaki bağlantıları keşfetmeleri, geçmiş olayları bu bağlantılar doğrultusunda değerlendirmeleri, tarihsel bilgileri kendi özgün sürecinde anlayabilmeleri için önemlidir. Öğrencilerin, tarihi olayların neden ve sonucunu belirlemesi, analiz etme ve değerlendirme

becerisi, bir olayın birden fazla neden ve sonucu olabileceğini anlamaları için de önemlidir (MEB, 2018).

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Değişim ve süreklilik algısı kronolojik düşünmenin ve buna bağlı tarih anlayışının temel unsurlarından birini oluşturmaktadır. Literatürde zaman algısı ile değişim ve sürekliliği algılama yeteneğinin genel olarak neden-sonuç ilişkisi, gelecek zaman ve sosyokültürel açıdan değerlendirildiği görülmektedir (Hodkinson, 2004; Seixas & Peck, 2004; Thompson, Barresi & Moore, 1997). Tarihteki olaylar ve durumların değişimi süreklilik göstermektedir. Bu değişim süreci hızlı ya da yavaş olabilir. Değişimi ve sürekliliği anlamamanın bir yolu, hangi dönemlerin değişmediğini, hangi dönemlerin sınırlı değişime sahip olduğunu veya hangi dönemlerin önemli değişime sahip olduğunu görmek için sağduyuyu kullanmaktır. Değişim ve süreklilik konusunda bir yargıya varmadan önce, geçmişteki iki farklı tarih arasında veya geçmişteki bir zaman ile günümüz arasında nelerin değiştiğini ya da nelerin aynı kaldığını görmemiz gerekir (MEB, 2018). Öğrenciler bu beceriyi kazandıklarında, geçmişin karmaşıklığını düzenlemenin temel yollarını anlama becerisi kazanırken, değişimi ve sürekliliği algılayarak geleceğe ilişkin bir vizyon da oluşturabilirler (Seixas, 2006).

Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi

Sorgulama, merakı gidermeye yönelik bir planın geliştirilmesi ve uygulanmasıyla başlar (Chichekian & Shore, 2014). Eğitim bağlamlarında araştırmaya yönelik öğretim, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin "cevapları bilinen olmayan sorular sormasını" içerir (Shore, Chichekian, Syer, Aulls & Frederiksen, 2012). Sorgulamaya dayalı öğretim, öğrencilerin ve öğretmenlerin rolünü bilgiyi alma ve aktarmanın ötesine genişletir ve öğrencilerin "aktif olarak bilgi üretmesini" sağlar (Chichekian & Shore, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım da, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasını önermektedir.

Sorgulamaya dayalı yaklaşım, öğrencilerin akademik içeriği keşfetmelerini, sorular sormalarını, araştırıp cevaplamalarını önerir. Bu stratejileri, öğretmenlerin az çok kesin olarak verdiği yönlendirmeleri takip ederek, öğrencilerin kendi etkinliklerine dayalı olarak öğretme-öğrenme süreci içindeki eylemleri planlama, organize etme ve gerçekleştirme yolu olarak tanımlanabilir (Warner & Myers, 2006).

Akıncı'ya göre (2011), konu ile ilgili kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip olan insanların; inanış ve düşüncelerini yansıttığı ölçüde olan iyi bir sorgulama türüdür. Metinde sunulan tarihsel anlatının kritik noktalarında sorgulama yapmak gerekir.

Tarihi bir konu ile ilgili kanıtlar yeterince çok ise tarihsel sorgulama iyi, heyecanlı ve aydınlatıcı bir sorgulama türüdür. Tarihsel sorgulama; konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür. Öğrencilerin bir dokümanı, bir kaydı, arkeolojik bir kalıntıyı veya tarihsel bir mekânı incelemeleri teşvik edilir. Sorgulamaya dayalı tarihsel araştırmaya etkin olarak katılan öğrenciler tarihçilerin geçmişi neden sürekli yeniden yorumladıklarını anlayacaklardır. Yeni yorumların sadece yeni bulunmuş kanıtlar doğrultusunda oluşturulmadığını, sonradan ortaya çıkan bakış açıları ışığında da oluşturulabileceğini öğreneceklerdir (MEB, 2018). Tarih derslerinde en çok kullanılan sorgulamaya dayalı yöntemler arasında proje yöntemleri, probleme dayalı öğrenme veya örnek olay çalışmaları yer almaktadır (Memory, Yoder, Bolinger & Warren, 2004).

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel analizin özü, bireylerin, etkili fikirlerin ve farklı zihniyetlerin birbirleriyle etkileşime girme ve birbirlerini etkileme yollarını dikkate alarak, her senaryoda mevcut olan farklı neden-sonuç ilişkilerini analiz etmektir.

Tarih eğitimi alan öğrenciler, tarihi metinleri analiz edebilmeli, analitik düşünebilmeli ve iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Temel olguyu, en doğru cevabı, en geçerli yorumu bulma konusunda öğrencilerin, analiz ve yorumlarıyla en doğru bakış açısını oluşturmaları gerekir.

Analitik beceriler, öğrencilerin kanıtları veya tarihsel kaynakları okuyarak, kalıpları ayırt ederek, olayları ilişkilendirerek, nedensel ilişkileri belirleyerek ve sonuca vararak tarihsel yorumlar oluşturmalarına yardımcı olur (Gibson & Peck, 2020).

Analiz ve yorum becerisi, her tarih metninde yazarların doğru ve gerçek olduğunu düşünmeyi önler. Öğrencinin diğer tarihi belgeleri ve buluntuları değerlendirerek geçmişe yönelik değişik yorumları ve yaklaşımları görmesini sağlar. Yazılı tarih, tarihçi ile bu olayların neden ve nasıl gerçekleştiğine dair olgular arasındaki diyalogdur. Öğrenciler tarihçilerin metinlerinde farklı olguları kullanıp farklı yorumlayabileceklerini bilmelidir.

Tarihi olayları analiz edebilmek ve yorum yapabilmek için öğrencinin tarihsel kavrama becerilerini iyi kullanması gerekir. İyi yazılmış tarih metinleri ile öğrenciler tarihteki neden-sonuç ilişkilerini kolaylıkla analiz edebilir. Öğrenci; toplumsal değişim olaylarını, insan eğilimlerinin önemini, süreç ve çıktılar karmaşasında insan hedeflerini ve diğer faktörlerin bunlar üzerindeki etkisini analiz edebilir (MEB, 2018).

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Tarih eğitimi, geçmişteki olayları inceleyerek, günümüzdeki sorunların nasıl çözülebileceğine dair fikirler sunar. Problem analizi, bir sorunu tanımlama, nedenlerini anlama ve çözüm önerileri geliştirme sürecidir. Karar verme becerisi, alternatif seçenekleri değerlendirerek doğru bir karar verme sürecidir.

Geçmiş, insanoğlunun almış olduğu kararlar ve bu kararların uygulanmasından dolayı meydana gelen olaylardan oluşur. Tarihi öğrenebilmek için, geçmişte yaşanan olayları, nedenleri ve sonuçlarını farklı bakış açılarıyla ele alarak incelemek gerekmektedir. İncelenen tarihsel olaylarla beraber, bu olayları yaşayanların ve geçmişteki insanların problemlerini, aldıkları kararları ve etkileyen faktörleri, alınan kararların sonuçları da değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, geçmişte alınan kararlardaki bazı yanlışlar ve sonuçlar incelenmeli ve bu sonuçlardan dersler çıkarılmalıdır (Demircioğlu, 2009).

Herkes tarihte neler olduğuyla ilgili neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda bir fikir üretmekten ve konuşmaktan kendini alamamaktadır. Masallarla, mitlerle, efsanelerle ve tarihsel alıntılarla karşımıza çıkan tarih, kişisel yargıları, çıkmazları ve ikilemleri de içermektedir. İşte bu sebeplerle, öğrencilerin geçmişte yaşanan olayların oluşmasına sebep olan şeyleri ve olayların nasıl meydana geldiğini anlamaya çalışmaları, bu olayların üzerine düşünüp çözümleri için farklı neler yapılabilirdi sorusuna cevap aramaları, tarihsel olayların analizi içine girmeleri ve geçmişteki insanların yaptığı seçimleri etkileyen değerleri, inançları sorgulamaları gerekmektedir (Erdoğan, 2007).

Öğrencilerin, insanların geçmişte kritik anlarda karşılaştıkları problemler ile yüzleşebilmesi için sorunlara yönelik analiz ve karar verme yeteneklerinin olması gerekir. Tarihi dönemlerin konuları ve problemleri ile yüzleşmek, analiz etmek, değerlendirmek ve sonuçları karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara olan ilgisini ve derse katılımı artırır. Sorun analizi ve karar verme etkinlikleri ile öğrenciler tarihi olaylara yönelik her yaklaşımın ahlaki boyutlarını değerlendirerek avantajlarını ve dezavantajlarını karşılaştırır. Böylece insanların

geçmişte kullandıkları çözümler tarihsel sorun analizi bağlamında ve tarihsel belgede sunulan uzun vadeli sonuçlar ışığında değerlendirilir (MEB, 2018).

Tarih derslerinde bu becerisi geliştirilen öğrenci;

- Tarihi sorunları tanımlayabilir, geçmişteki insanların ilgi alanlarını, değerlerini, konu veya sorun hakkındaki bakış açılarını analiz edebilir.
- Mevcut sorunların altında yatan geçmiş durumlara ve şimdiki faktörlere ait kanıtları düzenleyebilir.
- Tarihsel olayların ve durumların oluş süreçlerini değerlendirebilir.
- Tarihsel sorunları çözmek için eylem planı hazırlayabilir.
- Tarihteki bir kararın uygulanmasını değerlendirebilir (MEB, 2009).

Geçmiş Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati

Tarih eğitimi araştırmacıları tarihsel empati kurmanın bilişsel ve duyuşsal yönlerini tartışıp bunu bir eylem veya beceri olarak tanımlarken, psikolojik araştırmalarda empati sıklıkla duygusal bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (McMahon vd., 2006). Bu özellik, bir başkasının bakış açısını ve bu bakış açısının ima edebileceği duygusal durumu tanımlama ve deneyimleme yeteneğini ima eder (Vossen vd., 2015). Tarih eğitimi alanındaki araştırmacılar duygusal boyutun tarihsel empatinin bir parçası olup olmadığı konusunda hemfikir değiller. Bilişsel geleneğe göre, eklenen bu duygusal unsurlar yeterli bir tarihsel yorumu tehlikeye atabilir (Endacott & Brooks, 2018).

Tarihsel empatinin tarihsel anlayışa katkı sağladığına dair pek çok iddia bulunmaktadır (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013, 2018; Seixas, 2012). Ayrıca öğrencilerin geçmişle günümüz arasında bağlantı kurmayı öğrenmelerine yardımcı olabilir. Örneğin geçmişte gerçekleşen eylemlerin, insanların şimdiki eylemleri üzerinde sonuçları vardır. Geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki bağlantılara dair bu anlayış, geçmişte insanların karşılaştığı durumların karmaşıklığının ve başkalarının iyiliği için hareket etme ihtiyacının ruhsal olarak takdir edilmesine yol açabilir (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013, 2018).

Tarihsel empatinin eğitim literatüründe bahsedilen bir diğer amacı da çoklu bakış açısına dair bir anlayış geliştirmektir. Çoklu bakış açısı, tarihin nesnel olarak tek bir kapalı anlatı tarafından temsil edilmesinden ziyade, belirli tarihsel olaylar hakkında birden fazla bir arada var olan anlatılarla yorumlayıcı ve öznel olduğu fikrini ifade eder (Colby, 2008). Tarihsel empatinin son hedefi vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmektir (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Tarihsel empati, öğrencilerin hem geçmişte hem de günümüzde fikir oluşturma, karar verme ve eyleme geçmenin karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olabilir. Öğrencileri demokratik bir toplumdaki yaşamlarına hazırlayabilir. Demokraside tartışmanın ve katılımın zor görevi, farklı değerlere rağmen gerçekleştirilebilecek eylemler üzerinde anlaşmaya varmaktır. Tarih bu tür farklılıkları incelemek için bol miktarda alan sağlar (Barton & Levstik, 2004). Ayrıca tarihsel empati, öğrencilerin ortak yarara yönelik işbirliği yapmalarına yardımcı olabilir. Birçok bilim adamı, tarihsel perspektif edinme ve sosyal perspektif edinme (yani sınıftaki akranların ve toplumdaki diğer kişilerin perspektiflerini alma) etkinliklerinin çok benzer olduğunu düşünmektedir (Gehlbach, 2011; Hartmann & Hasselhorn, 2008; Nilsen, 2016).

Tarih dersi alan öğrenciler geçmişte sosyal yapıların nasıl oluşturulduğunu, insanların ve grupların hangi değer, tutum ve inançlara sahip olduklarını, bunların insanların ve toplulukların davranışlarını nasıl etkileyip yönlendirdiğini anladıklarında, geçmişin kapılarını daha fazla açabilirler. Tarihsel empati yeteneği, geçmişteki insanların yaşamlarını ve faaliyetlerini çevreleyen ve yönlendiren sosyal, kültürel, entelektüel ve duygusal faktörleri anlamak ve geçmiş özetlerken veya değerlendirirken bunları dikkate almak anlamına gelir. Bu beceri sadece kendinizi başkasının yerine koymak, hissetmek, düşünmek ve onlar gibi davranmakla ilgili değildir. Tüm bunlara ek olarak bugün ve geçmiş arasındaki farklılıkları bilmeyi, anlamayı ve dikkate almayı da gerektirir (MEB, 2018).

Dünyada Tarihsel Düşünme Becerileri

Tüm toplumlarda eğitim programları, bireylerin gelecekte ihtiyaç duyacağı sosyokültürel altyapı ve beceriler dikkate alınarak belirli bir felsefeye dayalı olarak geliştirilmektedir. Tarih bu müfredatların her düzeyindeki temel alanlardan biridir. Tarih öğrenimi, kelime öğrenme, referans verme, ezberleme, kavrama, analiz, sentez, akıl yürütme, değerlendirme, iletişim becerileri gibi birçok farklı kazanımı içeren bir alandır (Coltham & Fines, 1971). Tarihin kendisi, ülkelerine sevgi duyan ve mutlak vatanseverlik ruhuna sahip bir toplum oluşturmak için birlik ve ulus inşasının aracısıdır (Ishak & Jantan, 2015). Tarih, sadece

geçmiş olayları kronolojik olarak anlamakla ilgilenen bir ders olarak sınırlı olmayıp, Tarihsel Düşünme Becerilerini kullanarak öğrencilerin geçmişteki bazı olayları değerlendirme ve bunlar üzerinde düşünme becerilerini geliştirebilen bir derstir (Rahim vd., 2019).

Dünyada ikinci dünya savaşından sonra yani 20. Yüzyılın sonlarına doğru tarih öğretimi anlayışı ortaya çıkmış olup şekillenmeye başlamıştır. Tarih öğretim modellerinin şekillenmesi konusunda etkisi olan kuruluşlar şunlardır: UNESCO, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği. Bu kuruluşlar daha çok tarih öğretiminin daha barışçıl olmasını, öğrenciler için okutulan ders kitaplarının da iyileştirilmesi üzerine yoğunlaşmışlardır (Safran & Ata, 1996; Turan, 2016).

İngiltere’de 1970’de okullarda Tarih Projesi başlamıştır. Bu proje; tarihsel kaynakları kullanma, analiz etme, yorum yapma ve tarihsel düşünce gelişimine odaklanmıştır. 1980’lerden itibaren İngiltere’de tarih öğretimi daha çok öğrencilerin tarihsel kanıtları ve bilgileri eleştirmeleri ve bilimsel düşünme becerilerini de geliştirmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. İngiltere’de tarih dersleri yoluyla öğrencilere birtakım beceriler kazandırılmıştır. Bunlar; kronolojik anlama, geçmişteki değişim, insan ve olayları anlama ve bilme, tarihsel yorum, tarihsel araştırma ve organizasyon, iletişimidir (Smart & Harnett, 2009; Stradling, 2003). Jeanette Coltham’ın tarihsel öğrenme ve tarihsel düşünme arasındaki ilişkinin tanımıyla tarih öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır (Vass, 2004). 1960’lardan 1995’e kadar İngiltere’de tarih programları, çocukların düşünme süreçlerine uygun bir şekilde düzenlenirken, onların mantıksal düşünmelerini de sağlayacak ve hızlandıracak adımlar atılmıştır.

Tarihsel düşünme becerilerinin öneminin farkında olan öğretim programlarında bu becerilere yer veren diğer bir ülke ise Amerika Birleşik Devletleri’dir. Öğretim programlarında tarihsel düşünme becerilerine yer verilmiştir (Demircioğlu & Akengin, 2012). Seixas ve Colyer’e (2011) göre Kanada’nın eğitim sisteminde tarih öğretimi için gerekli olan tarihsel düşünme becerileri, hangi olayların tarihsel bilgi olabilecek kadar değerli olduğunu kavramayı, tarihsel olayların kaynağını ve kanıtlarını anlamaya çalışmayı, bilgiyi, değişim ve süreklilik ile birlikte bazı alanlarda ilerleme ve gerileme olabileceğinin farkındalığını, sebep-sonuç ilişkilerini görebilmeyi, geçmiş olaylarla empati kurabilmeyi ve insanlarda bakış açısı geliştirmeyi ve tarihi olaylarda insanların davranışlarına karşı o dönemin koşullarını dikkate alarak ahlaki yargılar geliştirebilmeyi (tarihin etik boyutu) içermektedir. Alman eğitim sisteminde tarihsel düşünme; tarihsel sorular sormak,

metodolojik bir yaklaşımla kaynakları kullanmak, tarihsel olaylardan yola çıkarak bugüne dair içgörüler yapmak, tarihsel bilgileri sentezleyip düzenlemek ve tüm bu unsurları harekete geçirebilecek düzeyde bir tarih bilgisine sahip olmak olarak ele alınmaktadır (Levesque & Clark, 2018).

Türkiye’de Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarih, çocuk ve gençlerin vatandaşlık bilinçlerini geliştirmede uzun yıllar kullanılmıştır. Kimi zaman ayrı bir ders olarak kimi zaman ise başka derslerin içerisinde kendine yer bulan tarih, Osmanlı Devleti’nin klasik dönem eğitim kurumları olan sıbyan mekteplerinde ve medreselerde bir ders olarak okutulmamaktaydı. Fakat Kuran’ı Kerim’in içeriğinde tarihi konularının yer alması adı konmamış olsa da İslam tarihi dersinin verildiğinin göstergesi olmuştur. Enderun mektebinde ise Türk tarihi adında bir dersin varlığı bilinmektedir (Türk, 2017). Tanzimat döneminde tarih dersleri Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilk ve ortaöğretimde okutulmaya başlamıştır. Nizamnameden sonra tarih ders kitabının yazımı için bir müsabaka da düzenlenmiştir. Bu müsabakaya göre yazılacak olan kitabın, olayları hikâye biçiminde anlatması ve iyi hareketlerin övülmesi, kötü hareketlerin ise ayıplanmasını gerektirmektedir (Çapa, 2012).

Cumhuriyet döneminde diğer derslerde olduğu gibi tarih dersi öğretim programında da bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Tarih öğretim programı 1924 ve 1926 yıllarında tarih öğretimi anlayışı İslam tarihi sınırlarını aşmış, dünya tarihine doğru yol almıştır. 1930’larda ise inkılap tarihi dersi yükseköğretim kurumlarında okutulmaya başlamıştır. Daha sonraları inkılap tarihi ilköğretim seviyesine kadar indirilmiştir. Bu değişikliklerde Türk Tarih Tezinin rolü büyüktür (Çapa, 2012).

Türkiye’de tarih öğretimine yönelik eleştiriler 1980’li yıllarda başlamıştır. Yapılan eleştiriler; öğrencilerin öğrenme, yorumlama, planlama, eleştirme, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi ileri düzey zihinsel becerileri gerektiren performanslara geçmesine engel olmuştur (Şimşek, 2008). Tarih dersinde davranışçı yaklaşımla hazırlanan ders programları Türkiye’de eleştirilere maruz kalmış, bilişsel alanın güçlenmesi ve bunun duyuşsal alanla desteklenmesi gerektiği doksanlı yıllarda vurgulanmaya başlanmıştır (Paykoç, 1995). 2000’li yıllarda ise bu yapılan eleştiriler giderek artmış olup eğitim sisteminde büyük değişiklikler yaşanmıştır. Eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışa geçilmiş olup öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Yeni hazırlanan öğretim

programlarında ise “öğrencilerin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermelerini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım” olarak adlandırarak, “öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı” belirtilmiştir (MEB, 2007). Ülkemizde son yıllarda ders programlarında yapılandırmacı yaklaşım odaklı değişiklikler devam etmektedir. 2011, 2018, 2023 yıllarında ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında düzenlemeler yapılarak tarihsel düşünme becerileri ele alınmıştır. Ancak ne kadar kitaplara ve öğrenme çıktılarına yansıdığı konusu hala net değildir (Demircioğlu, 2013; MEB, 2011; MEB, 2018; MEB, 2023).

Tarihsel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci

Tarih öğretiminin herkes tarafından kabul edilen önemli bir konusu, öğrencileri tarihsel düşünmeye hazırlama meselesidir. Tarihsel düşünme, yaşam deneyimi ve resmi okul ortamları çerçevesinde oluşturulan tarihsel zihnin bir parçası veya temelidir. Bu süreçte, gerçeği kurgudan ayırt etme yeteneği kilit öneme sahiptir. Tarihsel düşüncenin evrimi ya da yaratımı açısından, öğrencilerin çalışmaları sırasında “gündelik” bir olayın, kolektif hafızanın işleyişi, tarihsel yorumlama ve işleme sürecinde nasıl kaçınılmaz bir tarihsel gerçek haline geldiğini anlayıp anlamamaları çok önemlidir. Bu karşılıklı ilişkiler sisteminde, belirli bir tarihsel gerçeğe hangi nedenler ve sonuçlar atfedilebilir? Geçmiş hakkında bildiğimiz her şeyi hangi temelde veya hangi kaynaklardan öğrendiğimizin ve bildiklerimizin diğer kanıt, işlem veya yorum türleri tarafından ne ölçüde doğrulandığının önemli olduğunu anlamaları da aynı derecede önemlidir. Tarih çalışmaları sırasında öğrenciler bir paradoksun, yani tarihsel bir zaman ve mekanda meydana gelen olayların bir yandan geçmişin devam eden varlığını veya sürekliliğini yansıttığını fark etmelidir (Kaposi, 2016).

Son yıllarda, öğrenmeye genel yaklaşımda meydana gelen büyük değişiklikler nedeniyle, yeterlilik temelli, çıktı odaklı (öğrenme çıktılarına odaklanan) bir öğretim paradigması belirleyici bir faktör haline geldi. Öğrenme süreci alanındaki paradigma değişimi, sürecin aktörlerini önemli ölçüde etkilemiş, yeni pedagojik yaklaşımda öğretmenlerin rolleri değişmiştir, bilgiyi paylaşan bireylerden öğrenme sürecinin destekçileri haline gelmişlerdir (Adam, 2008; Kennedy, 2007).

Tarihsel düşünme becerilerine yeterince hakim olunmaması, öğrencilerin tarih dersinin belirli bir konusuna ve içeriğine hakim olmada zorluk çekmelerine neden olur. Ayrıca tarih öğretmenlerinin etkisiz teknik ve öğretim stratejileri öğrencilerin derse karşı ilgisiz kalmasına neden olmaktadır. Müfredatın içeriği eleştirel düşünme sürecini tetikleyebilecek nitelikte olmasına rağmen, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme sürecini dahil etmeden, tek yönlü bir açıklamaya odaklanan öğretim biçimleri ve öğretim uygulamaları nedeniyle tarih sıklıkla sıkıcı bir ders olarak görülmektedir (Izam & Ahmad, 2018). Bu durum öğretmenler için tarih konusunda öğrenciler arasında olumlu bir algı oluşturmak için etkili öğretim stratejilerini anlama ve belirleme konusunda bir zorluk haline gelmektedir. Bu nedenle tarih öğretmenlerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerini güçlendirmek için çeşitli öğretim stratejilerini uyarlama konusunda becerikli olmaları gerekir (Rahim ve ark., 2019). Öğretmenlerin rolündeki değişikliklerin kilit noktası, öğretim içeriği ve süreçlerinin daha gerçekçi olmasını sağlamak için bilgi aktarımı yerine yönlendirme, açıklama, aktarma ve dengeleme rolünün (kolaylaştırıcı rol) ön plana çıkmasıdır (Halász, 2007). Tarih öğretimi alanında vurgulamaya değer özelliklerden biride, eskiden neredeyse tamamen siyasi tarihe odaklanan içeriğin büyük bir değişime uğrayarak toplum tarihinin, yaşam tarzının ve kültürel tarihin ön plana çıkmasıdır (Szebenyi, 2012).

Başka bir deyişle, pedagojik kültürlerde kademeli bir değişim yaşanıyor, geleneksel disipline dayalı bilginin değeri düşürülürken, "öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme sürecini mümkün olduğu kadar etkili bir şekilde nasıl destekleyebileceklerine ilişkin mesleki bilgiyi oluşturan" pedagojik yeterlilikler vurgulanıyor (Halász, 2007). Sonuç olarak, öğretmenlerin öncekinden farklı özelliklere sahip yeni bir eğitim dünyasında iyi performans göstermeleri gerekmektedir. Bu arada, bilginin değerinin artması ve eğitim ile ekonomi arasında daha doğrudan bir bağlantı kurulması, öğretmenlerin her zamankinden daha verimli çalışmasını gerektirmektedir (Stéger, 2012).

Tarihsel düşünme becerileri, tarih öğrencileri için özel düşünme becerileridir. Bu beceriler, öğrenciler tarafından geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı ayırt edebilmek için hâkim olması gereken yeteneklerdir. Kanıtları görmek ve değerlendirmek; geçmişteki tarihi hikâyeleri, illüstrasyonları ve notları karşılaştırıp ve analiz edebilmek; tarihsel kayıtları yorumlayabilmek, öğrencilerin düşünce gelişim düzeyine uygun bir anlayışa dayalı tarihsel bir hikâye inşa edebilmek için bu beceriler önemlidir. Son yıllarda önemi vurgulanan tarihsel düşünme becerileri ile ilgili daha çok akademik çalışmaya yer verilmesi bu becerilerin gelecek nesillerde gelişmesine kapı aralayacaktır. Bunun için de Tarih öğretmenlerinin

yetiştirilmesi sırasında aday öğretmenlerin bu becerileri kazanması geleceğin tarihsel dūřınme becerileri için daha parlak olacağı anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda gerek tarih ğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerine devam eden gerekse okullardaki lise öğrencilerine gerekli ve farklı ęretim yöntem ve teknikleri aracılığıyla tarihsel dūřınme becerilerinin nasıl daha kalıcı ve etkili bir şekilde kazandırılacağı noktasında gerekli çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir. Öęrencilerin lise tarih ęretim programında yer alan tarihsel dūřınme becerilerini daha st düzeyde kazanabilmeleri için; hizmet içi eğitim programlarının daha kaliteli olması, tarih dersi ęretim programlarının farklı bakış açılarıyla incelenip gözden geçirilmesi, aktif öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamak için okul donanımı ve malzeme olanaklarının geliştirilmesi yararlı olabilir.



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, tarihsel düşünme becerileri ile ilgili literatür taranmıştır.

Literatür tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında;

Çaydaş (2003) ortaöğretim 10. sınıfta tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili Adana ili özelinde yapmış olduğu bir çalışmada; öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıktan etkinliklerin ilk basamak olan kronolojik düşünme aşamasında kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok neden-sonuç ilişkisi sonucu günümüzle bağlantı kurma üzerine etkinlik oluşturduğu, tarihsel düşünmenin en önemli aşaması olan araştırma ödevlerine hiç yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Erinç (2003), Ortaöğretim 10. Sınıfta tarih derslerinde, tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Ve araştırma sonunda öğrencilerin asıl zorlandığı kısmın, tarihsel düşünme bakımından ilk basamak olan “kronolojik düşünme aşamasında” kaldığı belirlenmiştir.

Erdoğan (2007), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi” isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırmadan çıkarılan sonuçlarda, resimlendirilmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Demircioğlu (2009) tarafından yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki düşünceleri belirlenmek istenmiş olup öğretmenlerin büyük bir kısmının bu becerilerin öğrencilere aktarılmasında yeterli bilgi seviyesinde olmadıkları görülmüştür.

Güngör Akıncı'nın (2011), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsili Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" isimli doktora tezinde temsili resmin kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir.

Yılmaz ve Koca'nın (2012) çalışmasında; çalışma grubunun tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu, tarihsel empatiyi sempati yada diğer tarihsel düşünme becerileri ile karıştırdıkları belirlenmiştir.

Tarih dersi öğretmenlerinin 9. Sınıf tarih dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği başka bir araştırmada da 9. Sınıf tarih dersi öğretim programının içeriğinin bazı tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Aktekin, 2012).

Demircioğlu ve Akengin (2012) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da kronoloji, değişim ve sürekliliği algılama ve mekanı algılama gibi beceriler ele alınmıştır.

Aktekin ve Ceylan (2012) tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih dersi öğretim programlarına ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında; yeni tarih dersi programını temel ve tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya uygunluğu boyutuyla da değerlendirmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler büyük ölçüde 9. sınıf tarih dersi öğretim programının yapısını bazı temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Keçe (2015) tarihsel düşünme becerileri ve tarih okuryazarlığı becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında; tarihsel düşünme becerisi ve tarih okuryazarlığı hakkında kuramsal bilgiler verdikten sonra tarih öğretim programlarının geliştirilmesinde tarihsel düşünme becerilerinin mi, yoksa tarih okuryazarlığı becerilerinin mi temel alınması gerektiği sorusuna yanıt aramaktadır. Keçe, çalışmasında Türkiye'de 2007 yılında tarihsel düşünme becerileri referans alınarak hazırlanan tarih dersi öğretim programlarının tarih okuryazarlığı becerilerini dikkate alacak şekilde revize edilmesini de önermektedir.

Turan (2016) tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde öğrencilere temel beceriler ve tarihsel düşünme becerilerini kazandırma düzeylerine ilişkin düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan ve 371 tarih öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmasında; tarihsel düşünme becerileri içerisinde en yüksek düzeyde kazandırılan kronolojik düşünme becerisi olup, bu beceriyi sırasıyla tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri takip etmektedir.

Çelik Bayramoğlu (2016) yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretim programında programında yer alan tarih konularını tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirmiş olup öğretmenlerin hala eski yöntemleri kullandığı, derslerin ezbere dayalı sınava yönelik ve öğrencilerin üst düzey bilişsel basamaklarının gelişmediği belirlenmiştir.

Özmen ve Kızılay'ın (2017) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

Serrano, Gómez Carrasco ve Facal (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada İspanya'da ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapacak 283 öğretmen adayının tarihsel düşünme becerileri incelenmiş ve araştırmada öğrencilerin tarihle ilgili son derece sınırlı becerilere sahip oldukları, olayları basit nedenlerle açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların nedeni olarak da geleneksel tarih yazımı ve geleneksel tarih öğretimi öne sürülmüştür.

Erdem ve Pamuk (2020) tarafından yapılan bir çalışmada “Civilization VI” isimli tarihsel strateji oyununun tarihsel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada ise kronolojik düşünme, tarihsel anlama ve tarihsel analiz ve yorumlama becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Muhthar, Ahmad ve Awang'ın (2020) çalışmasında, pandemi döneminde uzaktan eğitim yoluyla devam ettirilen derslerde, 275 tarih öğretmenin tarihsel düşünme becerilerini ne düzeyde ele alabildiği araştırılmıştır, sonuçlara göre öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerine göre derslerini işleyebilmesinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Fadli ve ark. (2020) çalışmasında, sorgulayıcı öğrenme tarih modeli modülü uygulanan öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri arttığı belirlenmiştir.

Bartelds ve ark. (2020) çalışmasında; katılımcıların tarihsel empatiyi öğrenilebilir bir beceri olarak gördükleri, tarihsel empatinin gelişmesinde; olayı yaşayan yada bilen bir davetli konuşması gelmesi, tarihi bir alanı ziyareti ve sınıf tartışmaları özellikle etkili öğretim stratejileri olarak kabul edildiği ve çoğu öğretmen ve öğrencinin tarihsel empatiyi günlük yaşamdaki empatiyle ilişkilendirdiği belirlendi.

Koldaş ve Pamuk (2020) Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının kanıt temelli tarih öğretimine uygunluğunu ortaya koymak amacıyla yaptıkları nitel araştırmasında; öğrencinin tarihsel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlayan birinci elden kanıtların ikinci el kanıtlara göre daha az kullanıldığı ve tarih dersi öğretim

programında belirlenen kazanımlar ile beceriler arasındaki ilişkinin ders kitabına yansımadağı sonucuna ulaşmışlardır.

Ofianto'nun (2021) çalışmasında, proje tabanlı öğrenme modelinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğı sonucuna varılmıştır.

Elbay ve Kaya'nın (2021) çalışmasında; Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel empati modeli uygulanmış, tarihsel empati yeteneğı gelişen öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde değıştiğı ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığı saptanmıştır.

Işık (2011) ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymak amacıyla Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 76 lise 3. sınıf öğrenciyle beş hafta süreli nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Işık araştırma sonucunda genel olarak tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklarla etkinlik temelli işlenen derslerin öğrencilerin kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini geliştirdiğı sonucuna ulaşmıştır.

Aktın'ın (2017) çalışmasında; çocukların zaman içinde değışim, süreklilik gibi kavramları algıladıkları, müzede bulunan somut nesneler ve öğretmen desteğı sayesinde sınırlı bir tarihsel empati becerisi kullanarak geçmiş yaşamı imgelemlerinde kurgulayabildikleri görülmüştür.

Şahin, Sağlam Tekir ve Aktın'ın (2022) çalışmasında; tarihsel kanıt kullanma becerisinin kanıt tanımlama, kavrama, çeviri, öteleme, analiz etme ve sentezleme alt boyutlarının tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştıkça geliştirilebilir olduğı, öğrencilerin kanıt kullanma becerisinin kanıtları yargılama ve değerdendirme alt boyutunda zorlandığını ortaya koyulmuştur.

Erol Şahin'in (2014) çalışmasında; öğrencilerin analogi temelli etkinlikler sonrasında hem tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirdiğı hem de başarılarını artırdıkları, öğrencilerin tarihsel kavrama becerilerinden hayal gücünü kullanarak yazma, geçmişini kendi kavramlarıyla değerdendirme ve tarihsel kişilerle empati kurma ve tarihsel bir olayın nerede olduğı, kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçlarını belirtme becerilerinin yüksek sıklıkta kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır.

Türkiye'de sosyal bilgiler/tarih eğitimi alanlarında gerçekleştirilen tarihsel düşünme becerileriyle ilgili çalışmaları inceleyen bir araştırmada; çalışmalarda, farklı yöntemlerin, tekniklerin, etkinliklerin ve materyallerin tarihsel düşünme becerilerine olan etkilerinin

incelendiği ancak sosyal bilgiler öğretim programlarında bu becerilere doğrudan yer verilmediği saptanmıştır (Seyhan, 2023).



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada veriler iki aşamada toplanmış ve iki farklı nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Özhan Dedeoğlu, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Birinci aşamada; araştırmanın kitap incelemesi ile ilgili kısmında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alan yazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Sak, 2021). Doküman analizi, araştırmanın amacı ele alınan problem durumuyla ilgili yazılı (kitap, dergi vb.) ve görsel medya unsurlarında yer alan bilgi ve içeriklerin analiz edilmesine olanak sağlar (Ary vd., 2010; Wach, 2013).

İkinci aşamada; öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşünce, uygulama ve önerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bir fenomen olarak tarihsel düşünme becerileri hakkında bireylerin yaşadığı ortak deneyimler çözümlenmeye çalışıldığından yorumlayıcı fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseninde amaç, belli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamaktır (Creswell, 2020).

Araştırmanın Veri Kaynakları ve Uygulama Tarihi

Araştırmanın kitap incelemesi ile ilgili kısmında; amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak (Büyüköztürk, 2012; Elo vd., 2014) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde okutulan 9. Sınıf tarih ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu kısımda, dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz süreci Şubat 2023-Haziran 2024 tarihleri arasında yapılmıştır.

İki adet 9. Sınıf tarih kitabı incelenmiştir bunlar;

1. Bilgi ve beceri dengesi gözetilerek yeniden düzenlenen, ilk defa “beceri” vurgusu ile karşılaşılan 2007 programında, temel becerilerin yanında alana özgü altı tarihsel düşünme becerisine yer verilmiştir. Bunlar “kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, değişim ve sürekliliği algılama” dır. Tarihsel düşünme becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı 2007 tarih öğretim programına göre düzenlenen ve 2008-2009 öğretim yılında uygulanan kitap incelenmiştir (MEB, 2017).
2. 2007 öğretim programında tarihsel düşünme becerileri altı adet iken, 2018 öğretim programında bu sayı sekize yükseltilmiştir ve daha ayrıntılı hale getirilmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin tekrar düzenlenerek programda yer aldığı yılda kullanıma giren (2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan) 9. tarih kitabı tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumu açısından incelenmiştir (MEB, 2017; MEB, 2018).

Araştırmanın öğretmen görüşleri ile ilgili kısmında; amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak (Büyüköztürk, 2012; Elo vd., 2014) 10’u Ankara ve 10’u Adana ili merkez ilçelerinde olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı toplam 20 lisede görev yapan 20 lise tarih öğretmenin görüşünün alınması hedeflenmiştir. Toplam 20 öğretmenin görüşünün alınması hedeflendiğinden, olası kayıplarda göz önünde bulundurularak (çalışmaya katılmayı reddetme, geri dönüş alınamaması vb.) 25 öğretmene ulaşılmaya çalışılmış ve 23 öğretmen ile çalışma sonlandırılmıştır. 2 öğretmen verdiği cevaplarının kullanılmasını istemediğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygulama yapılması planlanan kurumların ve kişilerin amaca uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya alınma kriterleri şunlardır;

1. Tarih öğretmeni olmak,
2. Araştırmaya katılmayı kabul etmek,

3. Devlet okulunda çalışmak.

Araştırmaya alınan öğretmenlere ait özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan 23 (yirmi üç) öğretmene ait kişisel özelliklere bakıldığında; çoğunluğu erkek, eğitim fakültesi mezunu, 15 (on beş) yıldan az çalışma süresi olan, lisans mezunu ve devlet okulunda çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1

Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (n:23)

Özellikler	ort±ss	n (%)
Yaş	38±10.03	
Cinsiyet		
Erkek	13 (%56,52)	
Kadın	10 (%43,48)	
Mezuniyet durumu		
Eğitim fakültesi	16 (%69,55)	
Fen-edebiyat fakültesi	7 (%30,45)	
Çalışma süresi		
0-5 yıl	6 (%26,08)	
6-10 yıl	7 (%30,45)	
11-15 yıl	6 (%26,08)	
15 yıl ve üzeri	4 (%17,39)	
Lisansüstü eğitim durumu		
Yok	19 (%82,60)	
Yüksek lisans	4 (17,40)	
Doktora	0	
Çalıştığı okul		
Devlet okulu	23 (%100)	

Veriler ortalama ± standart sapma veya yüzde olarak sunuldu.

Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşünce, uygulama ve önerilerini değerlendirme ve analiz süreci Şubat 2022-Ocak 2023 tarihleri arasında yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kitap incelemesi ile ilgili kısmında; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde, beceri kavramının eğitim programına girdiği yılda kullanılan 9. sınıfa ait tarih ders kitabı (2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılan) ve tarihsel düşünme becerilerinin programa girdiği yılda kullanılan (2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren kullanılan) tarih ders kitabı tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumu açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Her bir tarihsel düşünme becerisine ait göstergeleri tablo haline getirilmiş (MEB, 2023) ve kitaplar incelenerek her göstergeye ait beceriler tabloya işlenmiştir.

Kitap analizleri yapılırken, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırmacı ve iki ayrı alan uzmanı tarafından kitaplar incelenmiş, analizler yapılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanlarının analizleri birbirleri ile karşılaştırmış, ortak kararlar tablolar oluşturulmuştur (Merriam & Grenier, 2019).

Araştırmanın öğretmen görüşleri ile ilgili kısmında; hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile lise tarih öğretmenlerinin görüşleri de alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar, görüşmenin akışını alt sorularla etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2008). Literatür incelenerek hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Aktekin & Ceylan, 2012; MEB, 2018; Moreno & Ibáñez, 2022) lise tarih öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların anlaşılır olması, konuyu birçok yönüyle ele alıyor olması, birbiriyle ilişkili ve yönlendirici olmamasına önem verilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun araştırma konusuna ne seviyede hizmet ettiğini, uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için 3 uzmanın görüşüne başvurulmuş, gelen dönütler doğrultusunda form oluşturulmuştur. Uzmanlar genel olarak soru yapısında değişim önermemiş sıralaması ve dil bilgisi ile ilgili öneriler sunmuştur.

Bir diğer aşamada ise MEB bünyesindeki liselerde görev yapan 5 öğretmene ön uygulama yapılmış, uygulama sonrası anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından hazırlanan form ile ilgili herhangi bir olumsuzluğa rastlanmamış ve bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Formun oluşturulan son hali çalışmada kullanılmıştır (EK 3).

Veri toplama sürecinde öğretmenlere, yüz yüze veya evrimiçi olarak iki şekilde uygulama seçeneği sunulmuştur. Katılımcıların tamamı çevrimiçi olarak veri toplanmasını talep etmiştir. Veri toplanması sürecinde çevrimiçi form gönderilmiş, öğretmenlerden doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler telefonla aranarak form ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmada öncelikle öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Daha sonra; 9. Sınıf tarih derslerinde kullanılan 2018 ve 2009 tarihli MEB kitaplarının tarihsel düşünme becerileri açısından ayrıntılı incelenmesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

Lise tarih öğretim programlarındaki değişim süreci içinde bilgi ve beceri dengesi gözetilerek yeniden düzenlenen tarih kitabı 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanmaya

başlanmıştır (MEB, 2007). Ayrıca; 9. sınıf öğrencilerin lisede tarih dersi ve bu dersin metodolojisiyle karşılaştığı ilk sınıf düzeyi olması, 9. sınıfta okuyan bütün öğrenciler tarafından haftada 2 saatlik bir ders olarak alınması, 9. sınıf düzeyinde yer alan I. Ünitenin (Tarih Bilimi) anahtar ünite olarak belirlenmesi ve daha sonraki sınıf düzeylerinde yer alan tarih programlarındaki kazanımların bu anahtar ünite ile ilişkilendirilmesi gerektiğinin belirtilmesi (Kiriş Ayaroğulları, 2014) nedeniyle araştırmada temel düzeyde tarihsel düşünme becerileri kavramlarının yer alıp almadığının detaylı analizi için 9. sınıf tarih ders kitabı öğretim programı analiz için seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, 9. Sınıf lise tarih kitaplarına doküman incelemesi yapılarak betimsel analiz uygulanmıştır. Elde edilen veriler MEB'in belirlediği tarihsel düşünme becerileri göstergelerine göre hazırlanmış tabloda belirlenen başlıklar altına yerleştirilerek sistemli bir hale getirildikten sonra analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri değerlendirilirken; verilen cevaplar gruplandırılmış, tabloya aktarılmıştır ve betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analiz, araştırılan konunun betimlenmesi için kullanılan bir istatistik türü olup karmaşık ve dağınık olan verileri anlaşılır ve sistemli hale getirir (Özgüven, 1994). Betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular sayı tablosu olarak rapor edilmiştir.

Kitaplar tarihsel düşünme becerileri açısından incelenirken oluşturulan tablolarda; becerilere ünite içinde, ünite sonundaki etkinliklerde ve sorularda ne kadar yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Tarihsel Düşünme Becerilerine ait göstergeler G1, G2, G3 gibi kısaltmalar halinde sunulmuştur (EK 4). Öğretmenlerin doğrudan cevapları sunulurken, verilen cevapların kime ait olduğu kısaltmalar halinde belirtilmiştir (K.Ö.1: kadın öğretmen 1, K.Ö.2: kadın öğretmen 2, K.Ö.3: kadın öğretmen 3, K.Ö.4: kadın öğretmen 4, K.Ö.5: kadın öğretmen 5, K.Ö.6: kadın öğretmen 6, K.Ö.7: kadın öğretmen 7, K.Ö.8: kadın öğretmen 8, K.Ö.9: kadın öğretmen 9, K.Ö.10: kadın öğretmen 10, E.Ö.1: erkek öğretmen 1, E.Ö.2: erkek öğretmen 2, E.Ö.3: erkek öğretmen 3, E.Ö.4: erkek öğretmen 4, E.Ö.5: erkek öğretmen 5, E.Ö.6: erkek öğretmen 6, E.Ö.7: erkek öğretmen 7, E.Ö.8: erkek öğretmen 8, E.Ö.9: erkek öğretmen 9, E.Ö.10: erkek öğretmen 10, E.Ö.11: erkek öğretmen 11, E.Ö.12: erkek öğretmen 12, E.Ö.13: erkek öğretmen 13).

Araştırmanın Etik Yönu

Araştırmanın yürütölmesinde bilimsel ilkelerin yanı sıra evrensel etik ilkelere de uyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmada, aydınlatılmış onam, özerklik, gizlilik ve gizliliğin korunması, hakkaniyet, zarar vermeme/yararlılık ilkeleri göz önünde tutulmuştur. Araştırmanın yapılması için Etik Kurul Onayı (24.9.2021/E.172398) (EK 1) ve Kurum İzni (21.01.2022/E.270956) (EK 2) alınmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem; 2009-2010 eğitim öğretim yılında ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan 9. sınıf tarih ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin yer alma durumunun belirlenmesidir. Bu alt problem kapsamında tarih öğretim programına tarihsel düşünme becerilerinin entegre edildiği 2009 ve programda güncellemelerin yapıldığı 2018 yılı 9. Sınıf ders kitaplarında yer alan ünitelerde bu becerilerin ne düzeyde yer aldığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma planlamasında belirtildiği gibi 9. sınıf lise tarih derslerinde kullanılan tarihsel düşünme becerilerinin programa girdiği 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan MEB tarih ders kitabı, “beceri” kavramının eğitim programına girdiği 2009-2010 eğitim öğretim yılındaki 9. Sınıf tarih ders kitabı ile karşılaştırmalı olarak tarihsel düşünme becerileri kapsamında incelenmiştir.

Bu bölümde şu hususlar aranmıştır;

1. 9. sınıf ders kitaplarında kronolojik düşünme becerisinin yer alma durumu
2. 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel kavrama becerisinin yer alma durumu
3. 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel analiz ve yorum becerisinin yer alma durumu
4. 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel sorgulama becerisinin yer alma durumu
5. 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin yer alma durumu
6. 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel empati becerisinin yer alma durumu.

9. Sınıf Ders Kitaplarında Kronolojik Düşünme Becerisinin Yer Alma Durumu

Kronolojik düşünme becerisinin göstergeleri şunlardır (MEB, 2023):

1. Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapar (G1).
2. Tarihsel olayları milattan önce (MÖ) ve milattan sonra (MS) ayırımına uygun olarak tarih şeridinde yerleştirir (G2).
3. Herhangi bir tarihi (yılı), çağ, binyıl, yüzyıl, yarı ve çeyrek gibi zaman kavramlarıyla ifade eder (G3).
4. Tarihsel bir metindeki zaman akışını belirler (G4).
5. Kronoloji içeren tarihsel verileri ve kaynakları yorumlar (G5).
6. Tarihsel bir olayı zamanla ilgili yanlışlığa düşmeden açıklar (G6).
7. Belirli bir zaman akışına göre tarih şeritleri, tarihsel hikâyeler, akış şemaları ve zaman kapsülleri gibi materyaller hazırlar (G7).
8. Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır (G8).
9. Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik farklı yaklaşımlar önerir (G9).

Yukarıda belirtilen göstergelerinin 2009 ve 2018 yıllarındaki ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sıralamaya bağlı olarak her bir gösterge G1, G2, G3.... şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2

Ders Kitaplarında Kronolojik Düşünme Becerisinin Yer Alma Durumu

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9	
	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
1. Ünite	5	3	8	6	6	7	3	2	1	0	2	0	1	0	1	1	0	0
Etkinlik	1	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Sorular	1	0	1	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2. Ünite	9	3	21	18	8	6	3	2	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0
Etkinlik	3	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	4	0	1	1	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Ünite	4	1	4	2	8	7	4	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Etkinlik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	1	0	0	0	4	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
4. Ünite	12	0	2	2	2	3	2	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Etkinlik	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Ünite	4	0	3	1	5	2	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Etkinlik	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
6. Ünite	4	0	0	2	3	1	2	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Etkinlik	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	53	7	43	33	51	26	19	9	9	0	7	0	15	0	3	0	0	0

Yukarıdaki tablo kronolojik düşünme becerisi açısından incelendiğinde; kronolojik düşünme becerilerine ait 1. Göstergenin (G1: geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapar) 2018 yılına ait kitapta önemli düzeyde fazla yer aldığı belirlenmiştir (2018 yılında 53, 2009 yılında 7). Yapılan incelemede kronolojik düşünme becerilerine ait 3., 4., 5., 6., 7. göstergelere de (G3: Herhangi bir tarihi (yılı), çağ, binyıl, yüzyıl, yarı ve çeyrek gibi zaman kavramlarıyla ifade eder, G4: Tarihsel bir metindeki zaman akışını belirler, G5: Kronoloji içeren tarihsel verileri ve kaynakları yorumlar, G6: Tarihsel bir olayı zamanla ilgili yanılığa düşmeden açıklar, G7: Belirli bir zaman akışına göre tarih şeritleri, tarihsel hikâyeler, akış şemaları ve zaman kapsülleri gibi materyaller hazırlar) 2018 yılına ait kitapta 2009 yılına göre daha fazla rastlanmıştır.

2.3. İLK ÇAĞ'DA BAŞLICA MEDENİYET HAVZALARI



Görsel 2.22
Temsili Truva Atı
(Çanakale)

MÖ 3200	Sümerlerin yazıyı bulması
MÖ 2375	Urkagina Yasaları'nın çıkarılması
MÖ 1900	Anadolu'da yazının kullanılmaya başlanması
MÖ 1700	Hammurabi Kanunları
MÖ 1296	Kadeş Savaşı
MÖ 1280	Kadeş Antlaşması
MÖ 1260-1250	Truva Savaşları (Görsel 2.22)
MÖ 1230	Ege Göçleri
MÖ 776	İlk Olimpiyatlar (Görsel 2.23)
MÖ 753	Roma'nın Kuruluşu
MÖ 680	Lidyalıların parayı kullanmaya başlamaları
MÖ 550	Pers İmparatorluğu'nun kurulması
MÖ 359	İskender İmparatorluğu'nun kurulması
MÖ 330	Pers İmparatorluğu'nun yıkılması
MÖ 323	İskender İmparatorluğu'nun yıkılması
0	Hz. İsa'nın doğumu
313	Milano Fermanı
325	İznik Konsülü
330	Roma İmparatorluğu'nda Hristiyanlığın resmî din hâline gelmesi
375	Kavimler Göçü
395	Roma İmparatorluğu'nun ikiye ayrılması
476	Batı Roma'nın yıkılışı

Şekil 1. 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 40

2018 yılına ait kitapta çokça yer verilen bu göstergelere örnek olarak G4 için; 1. ünite de zaman ve kronolojiye ilişkin kavramların açıklandığı, bu konunun neden önemli olduğu, takvim türleri ile ilgili bilgiler verilmiş, bu bilgiler görsellerle desteklenmiştir (Görsel 1). Ünite sonunda öğrenilen bilgileri pekiştirmeye yönelik sorular sorulmuştur. Kitabın akışından, her bölümde önemli gelişmelerin oluş sırasının tarihleriyle verilmesinden kronolojik düşünce becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır.

2009 yılında yayınlanan 9. Sınıf tarih kitabında kronolojik düşünme becerilerine ait ilk dört göstergeye rastlanmaktadır (Görsel 2, Görsel 3). Yeterli olmasa da bu durumda becerinin kazandırılmaya çalışılmış olduğu söylenebilir.



Şekil 2. 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı, s.175



Şekil 3. 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı, s.85

Kitabın başında organizasyon şeması başlığı altında öğrencilerin aktif katılımını, düşünme ve yorumlamasını hedefleyen içerikler olduğu belirtilmiştir (Görsel 4). Ancak özellikle son dört gösterge (G6: Tarihsel bir olayı zamanla ilgili yanlışya düşmeden açıklar, G7: Belirli bir zaman akışına göre tarih şeritleri, tarihsel hikâyeler, akış şemaları ve zaman kapsülleri gibi materyaller hazırlar, G8: Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır, G9: Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik farklı yaklaşımlar önerir) açısından kitabın başında verilen organizasyon şeması içeriklerinden de anlaşılacağı gibi kitabın yeterince ihtiyacı karşılamadığı söylenebilir.



Şekil 4. 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı

2018 yılına ait kitapta, 2009 yılına ait kitaba göre kronolojik düşünme becerisi göstergelerine ait örneklerle fazla rastlanmakla birlikte her iki kitapta da nerede bu beceriye vurgu yapıldığı net olarak vurgulanmamıştır. Ancak ünitelerin hazırlanışında zaman sıralamasına önem verilmesi, tarihlerin vurgulanması, ilk ünitelerde zaman kavramına vurgu yapılması kitapların genelinde en çok dikkat çeken becerinin kronolojik düşünme becerisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, MEB 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programında becerilerin gerekliliği belirtilmekle birlikte sadece kronolojik düşünme becerisine vurgu yapılması dikkat çekicidir.

9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Kavrama Becerisinin Yer Alma Durumu

Tarihsel kavrama becerisinin göstergeleri şunlardır:

1. Tarihsel bir belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtir (G1).

2. Tarihsel bir metnin içeriğini kim, ne, nasıl, nerede, neden-sonuç ve ne zaman gibi temel sorular çerçevesinde çözümler (G2).
3. Tarihsel bir metindeki olgu ve görüşleri ayırt eder (G3).
4. Tarihsel bir olayı açıklarken belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda sunulan verileri kullanır (G4).
5. Belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda yer alan tarihsel verileri kendi cümleleri ile açıklar (G5).

Yukarıda belirtilen göstergelerinin 2009 ve 2018 yıllarındaki ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sıralamaya bağlı olarak her bir gösterge G1, G2, G3.... şeklinde sunulmuştur.

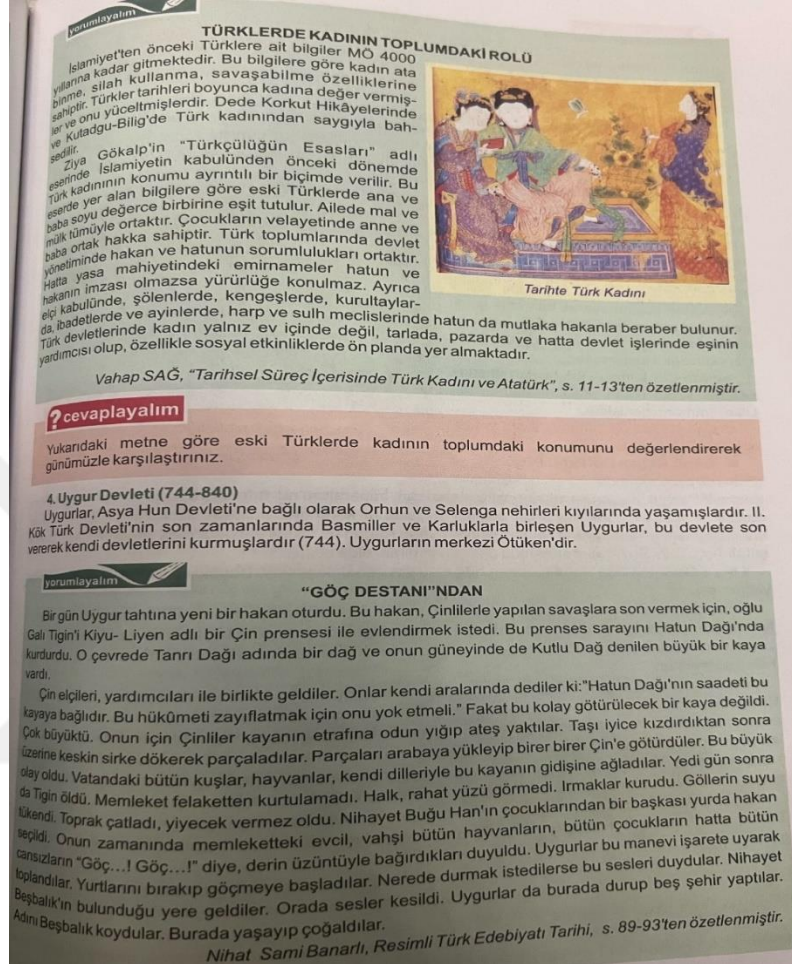
Tablo 3

Ders Kitaplarında Tarihsel Kavrama Becerisinin Yer Alma Durumu

	G1		G2		G3		G4		G5	
	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
1. Ünite	6	32	5	1	2	1	13	28	0	18
Etkinlik	4	0	0	0	2	0	0	0	8	0
Sorular	2	0	1	0	1	0	0	0	13	0
2. Ünite	3	9	8	2	0	0	37	26	0	7
Etkinlik	1	0	0	0	5	0	2	0	10	0
Sorular	0	0	1	0	0	0	3	0	15	0
3. Ünite	3	20	3	0	0	1	18	16	0	4
Etkinlik	3	0	1	0	2	0	2	0	14	0
Sorular	1	0	0	0	0	0	0	0	8	0
4. Ünite	7	20	4	1	0	0	33	24	0	5
Etkinlik	4	0	0	0	0	0	1	0	14	0
Sorular	0	0	0	0	1	0	0	0	11	0
5. Ünite	10	25	8	2	0	2	41	14	0	9
Etkinlik	4	0	0	0	0	0	0	0	24	0
Sorular	1	0	0	0	1	0	1	0	17	0
6. Ünite	6	29	7	3	1	2	27	25	0	10
Etkinlik	3	0	0	0	0	0	0	0	13	0
Sorular	1	0	0	0	0	0	0	0	17	0
TOPLAM	59	126	38	9	15	6	178	133	164	53

Yukarıdaki tablo tarihsel kavrama becerisi açısından incelendiğinde; tarihsel kavrama becerisinin 1. göstergesinin (G1: Tarihsel bir belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtir)

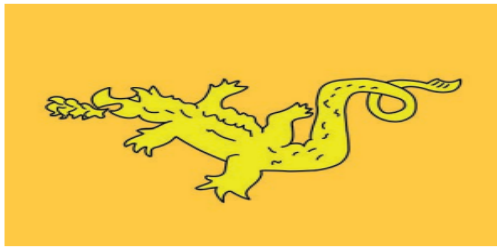
2009 yılına ait kitapta genel olarak daha fazla olduğu belirlenmiştir. 2009 yılına ait kitap incelendiğinde farklı kaynaklar ile konuların pekiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Görsel 5).



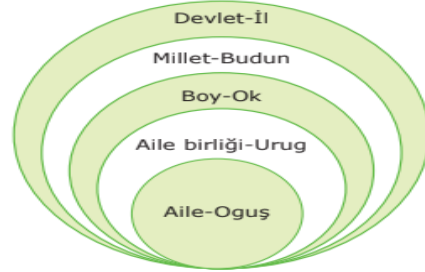
Şekil 5. 2009, 9. sınıf tarih ders kitabı, s.89

2018 yılına ait kitapta ise daha fazla tartışma, araştırma, yorumlama yapılması yönünde kitap içeriğinin düzenlendiği görülmüştür. G2, G3, G4 ve G5 göstergelere ise (G2:Tarihsel bir metnin içeriğini kim, ne, nasıl, nerede, neden-sonuç ve ne zaman gibi temel sorular çerçevesinde çözümler, G3: Tarihsel bir metindeki olgu ve görüşleri ayırt eder, G4: Tarihsel bir olayı açıklarken belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda sunulan verileri kullanır, G5:Belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda yer alan tarihsel verileri kendi cümleleri ile açıklar) 2018 yılına ait kitapta daha fazla rastlanmıştır.

Tarihsel kavrama becerisi göstergelerine örnek olarak; G4 için, 2018 yılına ait kitapta 4. ünite “Boylardan Devlete” konu başlığı altında konunun öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini artırmak için görsel desteği kullanılmıştır (Görsel 6). 2009 yılına ait kitapta konuları destekleyici kaynak metinlere daha çok rastlanırken 2018 yılına ait kitapta belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünlere daha fazla rastlanmaktadır. Bu gibi görsellerle ve örneklemelerle genel olarak tarihsel kavrama becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ancak her iki kitabın hangi sayfasında ya da cümlesinde bu kavramanın hedeflendiğini gösteren bir açıklama yoktur. Dolayısıyla tarihsel kavrama becerisinin geliştirilmesi daha çok öğretmenlerin dersi yönetimine ve öğrenciye açıklamasına bağlı kalmaktadır.



Görsel 4.3
Asya Hun Devleti bayrağı



Bu sosyal yapı içerisinde hayatlarını sürdüren ve Orta Asya bozkırlarının elverişli alanlarında hayvancılıkla uğraşan Türk boyları, kendi aralarında güçlü siyasi birlikler oluşturmuştur. Bunun ilk örneği Asya Hun Devleti (Görsel 4.3) olurken onu Kök Türk ve Uygur gibi diğer Türk devletleri izlemiştir.

Şekil 6. 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 94

2009 yılında yayınlanan 9. Sınıf tarih kitabında 2018 yılına ait kitaptan az olsa da G1, G4, ve G5 göstergelerine (G1: Tarihsel bir belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtir, G4: Tarihsel bir olayı açıklarken belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda sunulan verileri kullanır, G5: Belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda yer alan tarihsel verileri kendi cümleleri ile açıklar) yer verildiği görülmüştür.

Tarihsel kavrama becerisi, öğrencilerin ve tüm bireylerin tarihin karmaşıklığını ve bunun günümüz ve gelecekle olan ilişkisini anlamalarına yardımcı olarak bilgili vatandaşlık için bir temel sağlar. Tarihsel analiz ve yorumlama yapabilmek için öğrencilerin tarihsel kavrama becerilerinden yararlanmaları gerekir.

Tarihsel kavrama için yaratıcı bir şekilde okumak gerekir, böylece kişi kendini incelediği tarihi karakterin rollerinde ve tarihi olayların içinde hayal edebilir. Bu düşünme tarzı,

"günümüz" düşüncesinden uzaklaşma, bir olayın bağlamını anlama süreci, birçok üst düzey düşünme becerisi içerir. Öğrenci herhangi bir tarihi pasajı okurken, tarihi olaya kimin dahil olduğunu, neler olduğunu, nerede gerçekleştiğini, hangi olayların eyleme yol açtığını ve eylemi hangi sonuç veya sonuçların takip ettiğini tanımlayabilmeli ve anlayabilmelidir. Tarihsel kavrama becerisini artırmak için; görseller, sayısal veriler, haritalar, resimler, şiirler gibi birçok farklı biçimde sunulan verilerin kullanılması gerekmektedir.

9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin Yer Alma Durumu

Tarihsel analiz ve yorum becerisinin göstergeleri şunlardır:

1. Geçmişte yaşamış insanların farklı bakış açıları olabileceğine kanıtlar gösterir (G1).
2. Tarihsel olaylara ilişkin tarihçilerin farklı yorumları olduğunu kavrar (G2).
3. Tarihsel olaylar hakkındaki algı, önem ve yorumların yeni gelişmeler doğrultusunda değişebileceğini açıklar (G3).
4. Tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini analiz eder (G4).
5. Tarihsel sürekliliği olan sorunları belirleyerek çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapar (G5).
6. Tarihsel kaynaklara dayalı olan ve olmayan görüşleri ayırt eder (G6).
7. Tarihsel süreçteki farklı anlayış, dönem, gelişme, kurum ve uygulamalara örnekler verir (G7).
8. Birbiriyle karşıt görüşler içeren tarihsel metinlerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırır (G8).
9. Tarihsel olayların yol açtığı fırsatları ve sınırlılıklar hakkında çıkarımlarda bulunur (G9).

Yukarıda belirtilen göstergelerinin 2009 ve 2018 yıllarındaki ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sıralamaya bağlı olarak her bir gösterge G1, G2, G3.... şeklinde sunulmuştur.

Tablo 4

Ders Kitaplarında Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin Yer Alma Durumu

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9	
	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
1. Ünite	2	1	5	1	0	0	2	7	3	0	13	4	8	11	0	0	1	0
Etkinlik	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0
2. Ünite	0	0	2	0	1	0	13	15	4	0	0	2	10	8	1	0	0	2
Etkinlik	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0
3. Ünite	3	1	0	1	1	0	8	10	3	0	0	0	6	7	0	0	1	4
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Ünite	4	0	0	0	1	0	10	12	8	0	2	0	13	15	0	0	0	0
Etkinlik	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	3	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Ünite	7	0	5	0	3	0	14	9	4	0	3	2	2	3	0	0	2	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
6. Ünite	5	1	2	1	0	0	5	6	3	0	1	0	3	5	0	0	1	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
TOPLAM	29	3	15	3	8	0	58	59	35	0	22	8	46	49	1	0	5	6

Yukarıdaki tablo tarihsel analiz ve yorum becerisi açısından incelendiğinde; bu beceriye ait göstergelerden G1, G2, G3, G5 ve G6'ya (G1: Geçmişte yaşamış insanların farklı bakış açıları olabileceğine kanıtlar gösterir, G2: Tarihsel olaylara ilişkin tarihçilerin farklı yorumları olduğunu kavrar, G3: Tarihsel olaylar hakkındaki algı, önem ve yorumların yeni gelişmeler doğrultusunda değişebileceğini açıklar, G5: Tarihsel sürekliliği olan sorunları belirleyerek çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapar, G6: Tarihsel kaynaklara dayalı olan ve olmayan görüşleri ayırt eder) 2018 yılındaki kitapta belirgin olarak daha fazla rastlandığı belirlenmiştir. G4 ve G7 göstergelerinin ise (G4: Tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini analiz eder, G7: Tarihsel süreçteki farklı anlayış, dönem, gelişme, kurum ve uygulamalara örnekler verir) her iki kitapta birbirine yakın sayıda olduğu görülmüştür. Tarihteki olaylarda neden-sonuç ilişkisinin her zaman önemli olduğunu, örneklemelerle konuların her zaman pekiştirilmesine önem verildiği söylenebilir. Göstergelerin bu becerilerin programa güncellenerek girdiği 2018 kitabında daha fazla olması beklenen bir sonuçtur. Ancak G8 ve G9 göstergelerine (G8: Birbiriyle karşıt görüşler içeren tarihsel metinlerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırır, G9: Tarihsel olayların yol

açtığı fırsatları ve sınırlılıklar hakkında çıkarımlarda bulunur) 2018 kitabında da yeterince rastlanamamıştır.

Bu sonuçlara göre 2018 yılına ait kitapta öğrenciyi daha çok düşündürmeye ve yorum yapmaya yönlendirecek şekilde bazı içerik düzenlemeleri yapıldığı görülmüştür. Örneğin; 4. Ünite konu anlatımını takiben verilen örnek metin ile ilgili öğrencilerinde yorum yapabilmeleri için konu ile ilgili soru sorulmuştur (Görsel 7). Ancak tarihi farklı kaynaklardan araştırarak bilgileri karşılaştırma ve analiz yeteneğini güçlendirmeye yönelik içeriğin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Çin Elçisinin Raporu

981-984 tarihleri arasında Turfan Uygurları'na giden Çin elçisi Wang Yen-te'nin raporuna göre "Kao-ch'ang (Turfan) şehrinde yağmur ve kar yoktur. Aynı zamanda çok sıcaktır. Evler beyaz badanalıdır. Chinling Dağları'ndan çıkan nehir, başşehrin bütün çevresini dolaşır, tarlaları ve meyve bahçelerini sular ve su değirmenlerini işletir. Bu yerde beş hububat yetişir. Zengin insanlar at eti yerler, geri kalanlar ise sığır eti ve yaban kazı yerler. Onlar müziklerinde kopuz kullanırlar. Onlar, samur kürkü postu, keçe ve çiçek motif işlemeli elbise imal ederler. Kadınlar başlarına bir çeşit şapka giyer. Onların âdetlerine göre büyük bir kısmı ata biner ve ok atarlar. Onlar, gümüş ve pirinçten yaptıkları tüpleri su ile doldururlardı. Bu tüplere basarak suyu fışkırtırlar yahut birbirlerine su atarak spor yaparlar (İzgi, 1989, s.55-60'tan düzenlenmiştir)."

YORUMLAYALIM

Uygur Devleti'nde kadınların sosyal hayata etkileri neler olabilir?

Şekil 7. 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 99

Tarih kitaplarının içeriğinin daha becerilere yönelik hazırlanması önemlidir. Çünkü tarih öğrenmek sadece tarihi sorulara ait cevapları hatırlamak değildir. Tartışmaları takip etmeyi, değerlendirmeyi ve mevcut kanıtlara dayanarak geçici olsa bile kullanılabilir sonuçlara varmayı gerektirir.

2018 yılına ait kitapta G8 ve G9 göstergelerine (G8: Birbiriyle karşıt görüşler içeren tarihsel metinlerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırır, G9: Tarihsel olayların yol açtığı fırsatları ve sınırlılıklar hakkında çıkarımlarda bulunur) yeterince rastlanmaması önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü becerinin tamamen kazandırılabilmesi için tüm göstergelere yeterince yer verilmesi önemlidir. Tarihsel analiz ve yorum yapabilmek için bir bilginin yazarını veya kaynağını tespit edebilmek ve güvenilirliğini değerlendirebilmek,

farklı fikirleri, değerleri, kişilikleri, davranışları ve olayları, kurumları karşılaştırabilmek gerekir. Tarihsel gerçekler ile tarihsel yorumlar arasında ayırım yapabilmek gerekir. Bu beceriler; kalıpları, nedenleri ve etkileri ortaya çıkarmak için tarihsel kaynakları, olayları ve eğilimleri eleştirel bir şekilde incelemeyi içerir (UCLA, 2024).

Kitap ğrenciyi farklı açılardan dşşnmeye, farklı bakış açılarını kazandırmaya, farklı kaynaklara yönlendirmeye uygun hazırlanmalıdır. Tarih tartışma, yorum ve sonuçlarla ilgilidir. Doğru tarihsel analiz yapmak için kişi uygun kanıtları kullanmalı, bunları doğru bir şekilde değerlendirmeli (bu, söz konusu durumla nasıl ilişkili olduğunu kavramayı içerir) ve ardından söz konusu kanıtlara dayanarak uygun ve anlamlı sonuçlar çıkarabilmelidir (Cole ve ark., 2022).

9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Sorgulama Becerisinin Yer Alma Durumu

Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin göstergeleri şunlardır:

1. Tarihsel kaynaklara anlamlı sorular sorar (G1).
2. Farklı kaynaklardan tarihsel veri elde eder (G2).
3. Tarihsel verilerin geçerliğini ve güvenirliğini sorgular (G3).
4. Tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri çözümler (G4).
5. Tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri bulgulara dönüştürür (G5).
6. Tarihsel bulgulardan yola çıkarak ulaştığı sonuçları raporlaştırır (G6).

Yukarıda belirtilen göstergelerinin 2009 ve 2018 yıllarındaki ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sıralamaya bağlı olarak her bir gösterge G1, G2, G3.... şeklinde sunulmuştur

Tablo 5

Ders Kitaplarında Tarihsel Sorgulama Becerisinin Yer Alma Durumu

	G1		G2		G3		G4		G5		G6	
	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
1. Ünite	30	0	18	24	0	0	1	0	0	0	0	0
Etkinlik	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	7	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2. Ünite	23	0	0	6	0	0	3	0	1	0	1	0
Etkinlik	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Ünite	14	0	0	14	0	0	4	0	0	0	0	0
Etkinlik	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Ünite	19	0	0	15	0	0	5	0	0	0	0	0
Etkinlik	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Ünite	28	0	0	19	0	0	6	0	3	0	3	0
Etkinlik	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Ünite	9	0	0	27	0	0	4	0	2	0	2	0
Etkinlik	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	253	0	21	105	0	0	24	0	6	0	6	0

Yukarıdaki tablo tarihsel sorgulama becerisi açısından incelendiğinde; bu beceriye ait göstergelerden G1, G4, G5 ve G6'ya (G1: Tarihsel kaynaklara anlamlı sorular sorar, G4: Tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri çözümler, G5: Tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri bulgulara dönüştürür, G6: Tarihsel bulgulardan yola çıkarak ulaştığı sonuçları raporlaştırır) 2018 yılına ait kitapta daha çok rastlandığı belirlenmiştir. 2018 yılına ait kitapta, her ünite başında ve sonunda görseller, açıklamalar, tartışma konuları ve çeşitli sorularla öğrencinin sorgulama yeteneğinin geliştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır (Görsel 8). 2009 yılındaki kitapta her ne kadar yorumlama, uygulama, tartışma kısımları olsa da daha çok sorulara cevap verme ve örnek metinlerle içeriği destekleme üzerinde durulmuştur, halihazırda yine esas sorgulama becerisi kazandırma işi yönlendirici ve yapılandırmacı yöntemlerle daha çok öğretmenlerin gayretine bağlıdır.

Ayrıca G2 göstergesinin (G2: Farklı kaynaklardan tarihsel veri elde eder) 2009 yılına ait kitapta daha fazla olduğu görülmüştür. 2009 yılına ait kitapta konuları pekiştirmek için farklı kaynaklardan örnekler verilmesi sık rastlanan bir durumdur. Beceriye ait G3 (G3: Tarihsel verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sorgular) göstergesine ise her iki kitapta da rastlanmamıştır.

Sorgulama, düşüncenin harekete geçmesine zemin hazırlamaktadır ve böylece bilişsel gelişime hizmet etmektedir (Durhan, 2021). Dolayısıyla soru köklerinin, hatta soru sıralamasının bile sorgulama yeteneğinin etkisinin olacağı göz önüne alındığında soru sıralamasının da farklılaşması gerektiği söylenebilir.



Görsel 3.18
İpek Yolu kervanı anıtı (Kazakistan)



Görsel 3.19
İpek Yolu'na döşenen demir yolu (Çin)

Aşağıdaki soruları metinden yola çıkarak cevaplayınız.

1. Kültürlerin ve fikirlerin taşınmasında İpek Yolu'nun önemi nedir?
2. Ülkelerin Çin ile iş birliği yapmak istemesinin nedenleri nelerdir?
3. Modern İpek Yolu Projesi hangi alanlarda yatırım girişimlerini içermektedir?
4. Entegrasyon ne demektir?
5. Modern İpek Yolu Projesi'nin günümüzde Türk ekonomisine etkileri neler olabilir?
6. Tarihî İpek Yolu ile Modern İpek Yolu arasındaki önemli farklılıklar nelerdir?

Şekil 8. 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 87

Bu beceriye ait göstergelerin kitapta yer alma durumuna bakıldığında 2018 yılına ait kitapta sorgulama becerisine önem verildiği görülmektedir. Ezbercilikte, mutlak doğru olarak kabul edilen bilgileri, bireyin zihninde kontrol altın da tutması istenir. İlgili literatürde zihnin hatırlatma becerisinin geliştirilmesi dışında bireye katkısının olmadığı belirtilmektedir (Sekin, 2008). Ezberci öğretimde özgüveni olmayan, sorunlara çözüm üretmeyen, taklitçi bireyler yetişir. Çünkü birey zihninde sakladığı bilgilerle yeni bir şeyler yaratamaz. Bilgi sorgulanmadan, eleştirilmeden, düşünülmeden depolanmıştır (Sekin, 2008). Yalnızca olgu ve kavramların ezberlenmesine dayalı tarih öğretimi de toplumsal olguları anlamak için sağlam bir temel elde etme açısından yetersiz olduğu gibi, bilgiye ulaşımın teknolojik olanaklarla kolaylaştığı günümüzde de geçerliliğini yitirmiştir. Programda yer alan bu becerilerin ders kitabına net ve anlaşılır yansıtılması ile ezber yerine farklı becerilerle kalıcı ve etkili bilgi edinilmesi sağlanmalıdır. Sorgulama ve araştırmaya dayalı öğrenme, öğrencinin kendi kendine yönlendirmeli sorgulama veya araştırmasına dayalı bir öğretme ve öğrenme yöntemidir ve öğretme ve öğrenmeye güçlü bir şekilde öğrenci merkezli bir yaklaşım sağlar. Tarihsel sorgulama becerisi, tarihî olaylar hakkında araştırma yapma,

kaynakları analiz etme, bilgi toplama ve tarihî olayları incelemek için araştırma yöntemlerini kullanma becerilerini ifade eder.

Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilere tarihî olayları sadece ezberlemek yerine, analiz etme ve anlama yeteneği kazandırır. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisinin Yer Alma Durumu

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin göstergeleri şunlardır:

1. Geçmişteki konu ve sorunları tanımlar (G1).
2. Geçmişteki konu ve sorunlarla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder (G2).
3. Geçmişte yapılan uygulamaların ve alınan kararların alternatiflerini değerlendirir (G3).
4. Güncel sorunların tarihsel arka planlarını tespit eder (G4).
5. Güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan geçmişteki ve günümüzdeki nedenlere ilişkin çıkarımlarda bulunur (G5).
6. Tarihsel bir sorunu çözmeye yönelik eylem planı hazırlar, bu doğrultuda problemi tanımlar, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz eder ve iyi incelenmiş tercihler arasından inandırıcı bir çözüm önerir (G6).
7. Tarihsel bir karara dayalı uygulamaları değerlendirir (G7).

Yukarıda belirtilen göstergelerinin 2009 ve 2018 yıllarındaki ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sıralamaya bağlı olarak her bir gösterge G1, G2, G3.... şeklinde sunulmuştur.

Tablo 6

Ders Kitaplarında Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisinin Yer Alma Durumu

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7	
	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
1. Ünite	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Ünite	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Ünite	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	1	3	1	0	0	4	0	1	0	1	0	12	0

Yukarıdaki tablo 2018 ve 2009 yılına ait tarih kitapları tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi açısından incelendiğinde; bu beceriye ait göstergelere genel olarak kitaplarda fazla rastlanmadığı söylenebilir. Bununla birlikte G2, G4, G7 göstergelerine (G2: Geçmişteki konu ve sorunlarla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder, G4: Güncel sorunların tarihsel arka planlarını tespit eder, G7: Tarihsel bir karara dayalı uygulamaları değerlendirir) 2018 yılına ait kitapta daha fazla rastlandığı belirlenmiştir.

2018 yılına ait tarih ders kitabına ilişkin Görsel 6 incelendiğinde; konuların anlaşılabilirliğini artırmak, somutlaştırmak, beceri kazanılması konusunda yönlendirmek için bazı sorun analizlerinin kitap yazarları tarafından yapıldığı, çeşitli görsellerin kullanıldığı, grafiklerin çizildiği görülmektedir (Görsel 9).

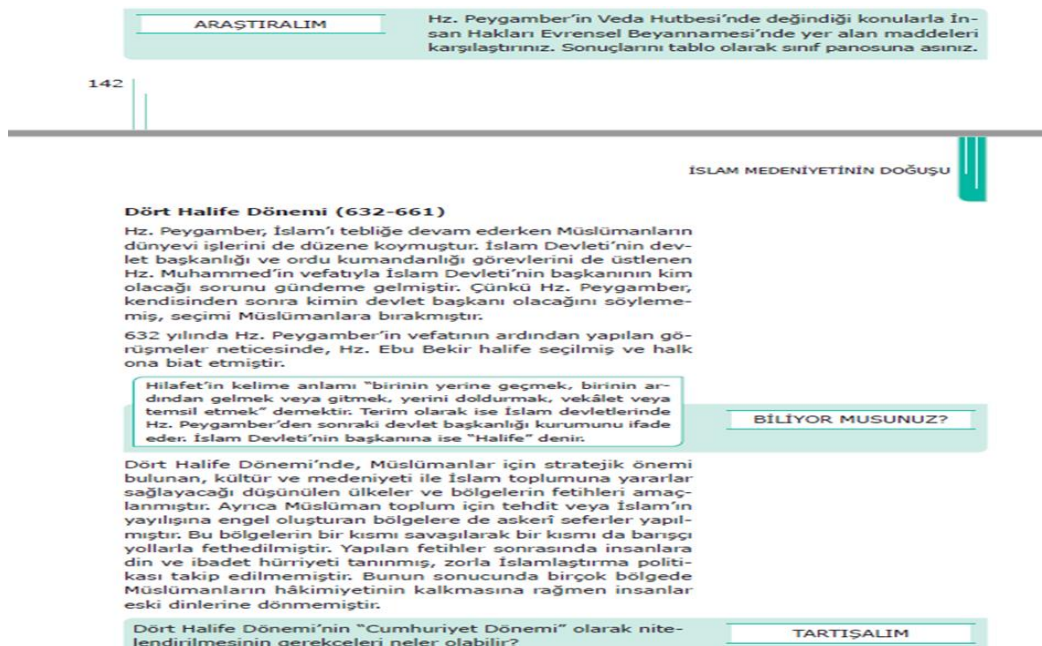
Konu anlatımları sırasında, öğrencinin ilgisini artırmak, günümüz ve geçmiş hakkında değerlendirme yapmasını sağlamak, araştırma ve doğru karar verebilmesini sağlamak için metin içerisinde açıklayıcı içerikler verilmiş, yönlendirmeler yapılmıştır (Görsel 10).

Kitaplarda bu beceri göstergelerine az rastlanmıştır ancak öğrencinin tarihi olayları ve kişileri farklı açılardan tanımaya ve anlamaya yönlendiren bir kitap içeriğinin hazırlanması

bu becerinin geliştirilmesi önemlidir. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi göstergelerini geliştirmeye yönelik içeriğin kitabın neresinde hedeflendiğinin açık şekilde sunulması öğrenci ve öğretmenlerin bu konuya daha bilinçli yaklaşımlarını sağlayacaktır. MEB ilk olarak 2020 yılında öğrencilerde oluşabilecek öğrenme kayıplarını en aza indirebilmek için 9. sınıflara destek kaynakları oluşturmuştur. Bu amaçla tarih dersi için de beceri temelli etkinlik kitapları çıkarılmıştır, Bu durum tarihsel düşünme becerilerine ait göstergelere doğrudan ders kitabında yer verilemediğini kanıtlar nitelikte gösterilebilir (MEB, 2020).



Şekil 9. 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 114



Şekil 10. 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 142-143

Bu becerilere daha çok yer verilmesi hem tarih dersinin kazanımlarının sağlanması hem öğrencinin kişisel gelişimi açısından önemlidir. Bu beceriler, sorunun ana nedenin hızlı tespit edilmesini ve bir karar vererek çözüm yolunun hayata geçirilmesini gerektirir, önemli bir kişisel özelliktir (Frank, 2010).

Tarih, yüzyıllar boyunca politik ve ekonomik karar alma süreçleriyle ilişkili olmuştur. Geçmişe dair algılar bugünkü kimlik duygusunu şekillendirir. Geçmişteki olayları incelemek, nedenlerini ve sonuçlarını düşünmek, sorunları tespit edebilmek, sorunla ilgili kişilerin ilgi alanlarını, değerlerini ve bakış açılarını analiz edebilmek, tarih eğitiminin önemli amaçlarındandır. Tarihi süreçte meydana gelen sorunları çözmek için farklı olarak ne yapılabilirdi, sorunun çözümü için tercih edilen yöntem neden tercih edildi, nasıl karar verildi? Gibi sorular öğrencilerin tarihi olayları en doğru şekilde anlamalarını kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu sorulara istinaden verilen kararın uygulanma şeklini, kararın hizmet ettiği çıkarları analiz etmek, sorunla ilgili her aktörün konumunu, gücünü ve önceliklerini tahmin ederek değerlendirebilmek, kararın etik boyutlarını, maliyet ve faydalarını çeşitli açılardan değerlendirerek te tarihi anlamak için önemlidir (National Research Council. 2000).

9. Sınıf Ders Kitaplarında Tarihsel Empati Becerisinin Yer Alma Durumu

Tarihsel empati becerisinin göstergeleri şunlardır:

1. Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların duygu, düşünce ve amaçlarını tespit eder (G1).
2. Kendi duygu, düşünce ve yargılarından etkilenmeden incelediği dönemin özelliklerini kavrar (G2).
3. Tarihsel olayları dönemin bakış açısıyla değerlendirir (G3).
4. Geçmiş olayları değerlendirirken tarihsel bağlam ve kronolojiyi doğru kullanır (G4).
5. Geçmiş olaylara ilişkin elde ettiği veriler ve dönemin şartlarını dikkate alarak kendi tarih anlatısını oluşturur (G5).

Yukarıda belirtilen göstergelerinin 2009 ve 2018 yıllarındaki ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sıralamaya bağlı olarak her bir gösterge G1, G2, G3.... şeklinde sunulmuştur.

Tablo 7

Ders Kitabında Tarihsel Empati Becerisinin Yer Alma Durumu

	G1		G2		G3		G4		G5	
	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
1. Ünite	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0
2. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Ünite	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0
Etkinlik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sorular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	1	0	0	0	1	0	3	0	60	0

Yukarıdaki tablo 2018 ve 2009 yılına ait tarih kitapları tarihsel empati becerisi açısından incelendiğinde; bu beceriye ait göstergelerden sadece G5'e (G5: Geçmiş olaylara ilişkin elde ettiği veriler ve dönemin şartlarını dikkate alarak kendi tarih anlatısını oluşturur) 2018 yılına ait kitapta önemli sayıda rastlandığı belirlenmiştir.

2018 yılına ait kitap incelendiğinde; konu anlatımlarının ayrıntılı ve açıklayıcı olduğu, görsellerle içeriğin desteklendiği, ayrıntılı örnek metinlerle öğrencilerin o dönemdeki olayları daha iyi anlamasının sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir. Bazı bölümlerde, geçmişteki olaylara empatik bakabilmek için yönlendirmeler yapılmıştır. Ancak örneklere bakıldığında empati becerisini kazandırmayı amaçlanıyor gibi görünse de tam olarak bu becerinin göstergelerini yansıttığı söylemek mümkün görünmemektedir. Beceri öğretiminin bir süreç olduğu dikkate alındığında bir görsel, metin veya sorulan birkaç soru ile tarihsel empati becerisine ilişkin farkındalık oluşturulması dolayısıyla yalnızca bu becerinin öğretiminde dikkat çekme etkinliği olabileceği söylenebilir (Görsel 11). Bunun nedeni, empatinin tarihsel bir kavrayış olarak, kanıtı esas alan zor bir düşünme süreci olması olabilir (Lee & Ashby, 2001). 2009 yılına ait kitapta bu beceriye ait göstergeleri geliştirmeye yönelik örneğe rastlanmamıştır.

ÖRNEK METİN

Ünlü Romalı Hukukçu Gaius (Gayus): "Köleler sahiplerinin hâkimiyeti altında bulunurlar. Bu hâkimiyet kavimler hukukuna ait bir hâkimiyettir çünkü bütün milletlerde, köle sahiplerinin köleleri üzerinde hayat ve ölüm hakkına sahip olduklarını açıkça görebiliriz." diyerek eski dünyada kölelik hakkındaki genel kanıyı belirtmiştir. Günümüz evrensel insan hakları (Görsel 1.11) açısından düşünüldüğünde köleliğin insan onuruna yakışmadığı görülse de kölelik sistemini uygulayan toplumlar o günün değer yargıları ile değerlendirilmelidir.

Gülnehal Bozkurt, "Eski Hukuk Sistemlerinde Kölelik", s.66'dan düzenlenmiştir.

Şekil 11. 2018, 9. sınıf tarih ders kitabı, s. 20

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt problemi; lise tarih öğretmenlerinin MEB'e bağlı liselerde kullanılan tarih kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin kullanılmasına yönelik düşünce, uygulama ve önerilerini belirlemeye yöneliktir.

Bu alt problem kapsamında tarih öğretmenlerinin, tarihsel düşünme becerilerinin programa girdiği 2018 yılına ait MEB'e bağlı liselerde kullanılan 9. sınıf ders kitaplarında tarihsel düşünme becerilerinin kullanılmasına yönelik düşünce, uygulama ve önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşünce, uygulama ve önerileri ve bu önerilerin kişisel özelliklere göre dağılımı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden 13 (on üç) adet açık uçlu ifade ile tarihsel düşünme becerileri ile ilgili, düşünce, uygulama ve önerileri hakkında bilgi toplanmıştır (EK. 3).

1.1. Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerinin önemi hakkındaki düşünceleri ile ilgili sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-1

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
1. Lise tarih derslerinde, tarihsel düşünme becerilerinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	
Evet	23 (%100)
Hayır	0
2. “1.” soruya “evet” cevabı verme nedenleri *	
Öğrencilerin, olayların neden ve sonuçları anlayabilmesi için	16 (%69,55)
Tarihi olaylar hakkında yorum yapabilmeyi sağladığı için	12 (%52,17)
Yaşadığı dönemin gelişmelerini daha iyi anlamayı sağlar	10 (%43,48)
Öğrencilerin analiz yeteneğinin gelişmesini sağlar	7 (%30,43)
Tarihi olaylar arasında bağlantı kurabilmeyi sağladığı için	3 (%13,04)
Geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kurmayı sağladığı için	2 (%8,69)
Kanıt kullanma becerileri kazandırdığı için	1 (%4,35)

*Birden fazla cevap verilmiştir

Öğretmenlere uygulanan anket sonrası elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerine lise tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin önemli olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı (%100) derslerde tarihsel düşünme becerilerinin önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin lise tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin önemli olduğunu düşünmelerinin nedenleri incelenmiştir. Benzer cevaplar gruplanarak sonuç değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre; %69,55’i “öğrencilerin olayların neden ve sonuçları anlayabilmesi için”, %52,17’si “tarihi olaylar hakkında yorum yapabilmeyi sağladığı için”, %43,48’i “yaşadığı dönemin gelişmelerini daha iyi anlamayı sağladığı için”, %30,43’ü “öğrencilerin analiz yeteneğinin gelişmesini sağladığı için”, %13,04’ü “tarihi olaylar arasında bağlantı kurabilmeyi sağladığı için”, %8,69’u “geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kurmayı sağladığı için”, %4,35’i “kanıt kullanma becerileri kazandırdığı için” tarihsel düşünme becerilerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Önemli olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilerin neden ve sonuçları anlayabilmesi olayları yaşandığı döneme göre değerlendirmesi belgelere dayalı olduğunu yani kanıt kullanma becerilerini kazandırmanın önem taşıdığını düşünmekteyim”, “çünkü hem eski olaylar arasında bağlantı kurabilmeyi, güncel konuların analiz yapma yetisi kazanması açısından önemlidir” (E.Ö.6).
- “Çünkü ancak bu sayede geçmiş ile gelecek arasında bağ kurulabilir” (K.Ö.1).

- “Tarihsel düşünme becerileri birbiriyle iç içe geçmiş birbirini tamamlar niteliktedir. Ünite ve konular verilirken bu beceriler çerçevesinde verilmesinin daha sağlıklı olacağı düşüncesindeyim”. (E.Ö.9).

Verilen cevaplardan anlaşıldığı gibi öğretmenler genel olarak tarihsel düşünme becerilerini önemli bulmaktadır. Ancak neden önemli olduğu konusunu açıklarken doğru cevaplarla nedenini açıklasalar da tek bir beceriye vurgu yapan kısıtlı cevaplarla nedenini açıklayabilmektedir.

1.2. Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgi kaynakları hakkındaki sonuçlar

Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-2

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
3. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgi kaynaklarınız nelerdir?*	
Makale	16 (%69,55)
İnternet	14 (%60,86)
Kitap	7 (%30,43)
Eğitim	4 (%17,39)
Tez	1 (%4,35)

*Birden fazla cevap verilmiştir

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgi kaynakları incelendiğinde; %69,55’i “makale”, %60,86’sı “internet”, %30,43’ü “kitap”, %26,08’i “eğitim”, %4,35’i “tez” cevabını vermiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Akademik makaleler ve tespit projesi içinde yer almam ve mesleğimin ilk yıllarından itibaren yorum becerisinin ne kadar önemli olduğunu aldığım üniversite eğitimim” (K.Ö.7).
- “Earth uygulaması, kaynak kitaplar” (E.Ö.3).
- “Tarih kitapları, üniversite hazırlık kitapları, internet” (K.Ö.10).

Genel olarak öğretmenlerin makale, online kaynaklar ve kitapları incelemeleri ve takip etmeleri, bu kaynaklardan tarihsel düşünme becerilerini öğrenmeleri gelişime açık olduklarını göstermektedir.

1.3. Öğretmenlerin eğitim sürecinde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik kendi uygulamalarının yeterlilik düzeyi hakkındaki sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-3

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
4. Tarihsel düşünme becerilerini uygulama düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?	
İyi	14 (%60,87)
Orta	7 (%30,43)
Kötü	0

Yukarıdaki tabloya göre, eğitim sürecinde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik kendi uygulamalarının yeterlilik düzeyini nasıl buldukları ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde; %60,87’i “iyi” düzeyde, %30,43’ü “orta” düzeyde kendilerini yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Orta” (E.Ö.2).
- “İyi düzeyde diye düşünüyorum” (K.Ö.5).
- “Ortanın üstü” (E.Ö.12).
- “Orta seviyede. Elimden geldiğince öğrencilerimin bu becerileri kazanmalarını sağlamaya çalışıyorum” (E.Ö.6).
- “Orta” (K.Ö.10).
- “Bilim sanat merkezinde görev yapıyorum öğrencilerimizle etkinlik temelli ve proje temelli çalıştığımız için 5 üzerinden 4 olarak değerlendiririm” (E.Ö.9).

Öğretmenler tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik kendi uygulamalarını yetersiz görmüyor, bu durumda öğretmenlerin çabalarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

1.4. Öğretmenlerin, tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları hakkındaki düşünceleri ile ilgili sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-4

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
5. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili, lise öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz?	
Evet	13 (%56,52)
Hayır	5 (%21,74)
Kısmen	5 (%21,74)

Yukarıdaki tabloya göre lise öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları ile ilgili araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde; %56,52'si “evet” cevabı ile yeterli bulduğunu, %21,74'ü “hayır” cevabı ile yeterli bulmadığını, %21,74'ü “kısmen” yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Yani, genelleme yapmak zor. Bu konu tecrübe ve ayrıca ilgi gerektiriyor” (K.Ö.4).
- “Kısmen” (E.Ö.8).
- “Yeterli olduğunu düşünüyorum, çünkü özellikle yeni yetişen meslektaşlarımın bu becerileri kazanarak mezun olduğunu düşünüyorum” (E.Ö.11).
- “Tarihsel düşünme becerileri kronolojik ve coğrafi anlamda büyük resmi görmek demek. Bu yüzden bütün tarih öğretmenleri böyle bir beceriye sahip değil” (K.Ö.3).
- “Hayır” (E.Ö.10).
- “Evet, çünkü bölümünü bitirmiş bir öğretmenin yeterlilik düzeyini sağlamak mezun olduğu üniversitenin görevidir” (K.Ö.5).
- “Biliyorlar ama uygulama konusunda eksiklikler var” (E.Ö.6).
- “Evet düşünüyorum. Çünkü analiz sentez düzeyinde anlatım yapıyorlar” (E.Ö.9).
- Yeni nesil öğretmenlerimiz bu konuda daha açıklar. Değişim ve dönüşüme daha hızlı entegre oluyorlar. Lise öğretmenleri aslında bu becerileri zaten derslerinde uyguluyorlar ancak hangi konuda hangi başlığı bilmeden bunu yapıyorlar düşüncesindeyim” (K.Ö.1).

Bir önceki soruda öğretmenler tarihsel düşünme becerilini kazandırmaya yönelik kendi çabalarını genel olarak iyi düzeyde olarak tanımlarken burda öğretmenlerin %21,74'ü öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünüyor ve yeni mezun öğretmenlerin bu konuda daha yeterli olduklarını düşünüyorlar. Bu durumda tarihsel düşünme becerilini kazandırma konusunda tüm tarih öğretmenlerinin aynı bilgi ve uygulama düzeyinde olmadığı söylenebilir.

1.5. Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili farkındalık düzeyleri konusundaki düşüncelerine ait sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-5

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
6. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili tarih öğretmenlerinin farkındalıkları konusunda neler söyleyebilirsiniz?	
İyi düzeyde	14 (%60,88)
Orta düzeyde	7 (%30,43)
Kötü düzeyde	2 (%8,69)

Yukarıdaki tabloya göre lise öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili farkındalık düzeyleri konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde; %60,88’i “iyi düzeyde”, %30,43’ü “orta düzeyde”, %8,69’u ise “kötü düzeyde” olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Orta düzey” (E.Ö.13).
- “Orta, gelişme ve değişimleri gerekiyor” (E.Ö.5).
- “İyi, yıllar içerisinde benim bu konudaki uygulama becerilerin arttı. Tarih öğretmenleri aldıkları eğitimin sonucunda bu becerilerin farkındadır diye düşünüyorum” (E.Ö.6).
- “Çok yetenekli değiller, herkes kendi penceresinden bakıyor. Öğretmenlerin inanç ve ideolojileri tarihsel düşünme becerilerini etkiliyor” (K.Ö.7).
- “İyi, farkındalar ancak uygulama konusunda sıkıntılar yaşıyor” (E.Ö.9).
- “Yeni göreve başlayan öğretmenlerin farkındalıkları daha yüksek” (K.Ö.5).
- “İyi, özellikle son dönemlerde yapılan çalışma bildiri ve makalelerle farkındalık düzeyi arttı” (K.Ö.6).

Lise öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili genel olarak farkındalık düzeyleri konusunda farklı düşünceler ortaya konulmuştur. Yeni öğretmenlerin farkındalıklarının daha iyi düzeyde olduğu, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulamalar konusunda zorluklar olduğu öne çıkan önemli sonuçlardır.

1.6. Öğretmenlerin, tarihsel düşünme becerileri ile ilgili lise öğrencilerinin yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları hakkındaki düşüncelerine ait sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-6

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
7. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili, lise öğrencilerinin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz?	
Evet	7 (%30,43)
Hayır	7 (%30,43)
Kısmen	9 (%39,14)

Yukarıdaki tabloya göre, tarihsel düşünme becerileri ile ilgili lise öğrencilerinin yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları ile ilgili araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde; sadece %30,43'ü “evet” cevabı ile yeterli bulduğunu, %30,43'ü “hayır” cevabı ile yeterli bulmadığını, %39,14'ü “kısmen” yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Orta hatta ortanın altı diyebilirim” (E.Ö.2).
- “Oldukça zayıf” (K.Ö.8).
- “9.sınıf öğrencilerinde yeterli değil. Sordukları sorular bunu gösteriyor. İlk günden itibaren özellikle kanıt kullanma düşünme yorum yapma ve kronolojik düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler yapmaya çalışıyorum” (E.Ö.1).
- Öğrencilerin devam etmekte olduğu okullar ve bireysel farklılıklar düşünme becerileri ile yakından ilişkili. Bu bakımdan genelleme yapmak zor” (K.Ö.1).
- “Zayıf ve yetersiz olduğunu düşünüyorum” (K.Ö.3).
- “Genelde Kronolojik düşünme becerisi kazanıyorlar. Tarihsel Kavrama becerisi. Diğerleri geri planda kalıyor” (E.Ö.10).
- “Yeterli” (E.Ö.9).
- “Kısmen yani orta düzey, ezber bilgiye alıştılar için tarihsel düşünme onlara zor geliyor” (K.Ö.6).
- “Öğrencilerimiz tarih dersi sıkıcıdır ezbere dayanır ve teknoloji kullanılamaz düşüncesinden sıyrıldıklarında ve kendilerine gerekli ortam ve imkan sağlandığında gerçekten sürece dahil oluyorlar. Öğrencilerimizde bu beceriler var ancak bu becerileri harekete geçirmemiz gerek” (E.Ö.6).

Öğrencilerin genel olarak tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Önceki sonuçlara göre öğretmenlerin bu konuda genel olarak

kendilerini yeterli bulduğunu göstermektedir, bu durumda öğrencilerin önceki eğitim süreci ve öğrencilerin öğrenme konusundaki yaklaşımları bu cevapların oluşmasında etkili olabilir.

1.7. Öğretmenlerin, öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için uyguladıkları yöntem, teknik ve stratejiler ile ilgili sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-7

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
8. Öğrencilerinize tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için hangi yöntem, teknik ve stratejiler takip ediyorsunuz?*	
Soru cevap yöntemi	12 (%52,17)
Proje yaptırma, performans görevleri	12 (%52,17)
Harita ile anlatmak	12 (%52,17)
Örneklendirme	11 (%47,83)
Beyin fırtınası	8 (%34,78)
Grup tartışması	7 (%30,43)
Teknoloji destekli anlatım	5 (%21,74)
Geri dönüt almak	5 (%21,74)
Farklı kaynaklar kullanmak	4 (%17,39)
Görüş geliştirme	2 (%8,69)
Konuşma halkası	1 (%4,35)

*Birden fazla cevap verilmiştir

Yukarıdaki tabloya göre, öğretmenlerin, öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için uyguladıkları yöntem, teknik ve stratejiler ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; %52,17’si “soru cevap yöntemi”, %52,17’si “proje yaptırma, performans görevleri”, %52,17’si “harita ile anlatma”, %47,83’ü “örneklendirme”, %34,78’i “beyin fırtınası”, %30,43’ü “grup tartışması”, %21,74’ü “teknoloji destekli anlatım”, %21,74’ü “geri dönüt alma”, %17,39’u “farklı kaynaklar kullanma”, %8,69’u “görüş geliştirme”, %4,35’i “konuşma halkası” yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Müfredat programları ile ilgili projeler, örneklendirme, anlatım” (E.Ö.8).
- “Tarihsel canlandırma tarihsel empati yapmaları için performans görevleri verme belgelerin önemini vurgulama vb. uygulamalar” (E.Ö.9).
- “Soru cevap, okuduğundan ne anladığını sormak, değişik görsel ve yazılı kaynakları ekran kullanmak anlatmak, harita” (K.Ö.5).
- “Konuyla ve kazanımlarla uyumlu her türlü yöntem ve tekniği uygulamam. Konuşma Halkası, Görüş Geliştirme, Beyin Fırtınası, İstasyon, Araştırma ve İnceleme, Grup Tartışması vb.” (K.Ö.10).

- “Müfredat programları ile ilgili projeler örneklendirme anlatım” (K.Ö.8).
- “Beyin fırtınası, soru cevap” (E.Ö.4).
- “Web 2.0 araçlarıyla desteklenen teknoloji destekli tarih öğretimi, Green Box teknoloji (Yeşil ekran teknolojisi)” (E.Ö.6).

Genel olarak öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için farklı teknikler kullandığı görülmektedir.

1.8. Öğretmenlerin, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik MEB yayını olan lise tarih ders kitaplarının içeriğinin yeterli olma durumu hakkındaki sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-8

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
9. Tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik MEB yayını olan lise tarih ders kitaplarının içeriğinin yeterli olma durumu hakkında neler söyleyebilirsiniz?	
Yeterli	13 (%56,52)
Kısmen yeterli	6 (%26,09)
Yetersiz	3 (%13,04)
Fikrim yok	1 (%4,35)

Yukarıdaki tabloya göre, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik MEB yayını olan lise tarih ders kitaplarının içeriğinin yeterli olma durumu hakkındaki öğretmen düşünceleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; %56,52’si “yeterli” bulunduğu yönünde, %26,09’u “kısmen yeterli” bulunduğu yönünde, %13,04’ü “yetersiz” bulunduğu yönünde, %4,35’i “fikrim yok” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- Kısmen, tarih ders kitaplarımızın anlatımını ve müfredat ağırlığını pek beğenmiyorum” (E.Ö.6).
- “Bir fikrim yok sayılır” (E.Ö.8).
- “Yeterli olduğunu düşünmüyorum” (E.Ö.7).
- “Yeterli, son dönemlerde hazırlanan müfredat ve kitaplar çok güzel ve düşünme becerilerine çok büyük katkı sağlıyor” (K.Ö.1).
- “İyi, ancak ders saatinin artırılması ile mümkün olur kanaatindeyim” (K.Ö.3).
- “Yetersiz” (E.Ö.5).

- “Bu konuda kitaplar maalesef istenilen seviyede değil” (K.Ö.6).
- “Yok sayılır” (E.Ö.10).
- “Yeterli, sorularla ve kronoloji çalışmaları ile destekliyor” (E.Ö.12).

Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik MEB yayını olan lise tarih ders kitaplarının içeriğinin yeterliliği konusunda farklı düşüncelerde oldukları görülmektedir. Bu durum, tarihsel beceriler ile ilgili öğretmenlerin yeterliliklerinin farklılığından veya kitapların bu beceriler konusundaki net olmayan içeriğinden kaynaklanabilir.

1.9. Öğretmenlerin, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde lise tarih ders kitaplarının etkililiği konusunda öğretmenlerin düşünceleri ile ilgili sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-9

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
10. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde lise tarih ders kitaplarının etkililiği konusunda neler söyleyebilirsiniz?	
Etkisi iyi	17 (%73,91)
Orta düzeyde etkili	6 (%26,09)
Etkisi yok	0 (0)

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde lise tarih ders kitaplarının etkililiği konusunda öğretmenlerin düşünceleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; %73,91’i “etkisi iyi”, %26,09’u “orta düzeyde etkili” bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Orta düzeyde” (E.Ö.2).
- “Kitaplar güzel ama kitaptaki bilgileri aktarabilmek büyük marifet ve özveri istiyor” (K.Ö.1).
- “Oldukça etkili” (E.Ö.4).
- “Yani kısmen etkili, özellikle değişen kitaplar noktasında tematik olarak konuların işlendiğinden birçok tarih öğretmenimiz şikayetçi ve tarihin kronolojik olarak işlenmesi gerektiğinde ısrarcı, ki kronolojik düşünme de bir tarihsel düşünme becerisi. Bu beceriler ekseninde kitaplar yeniden yazılabilir” (E.Ö.6).

Öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde lise tarih ders kitaplarının etkililiği konusunda öğretmenler genel olarak kitapları yeterli bulmuşlar ancak becerinin öğrenciye aktarımı ve içeriğin doğru düzenlemesi konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür.

1.10. Öğretmenlerin, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, tarih kitaplarında (MEB) ne gibi değişiklikler/eklemeler yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin önerileri ile ilgili sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-10

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
11. Öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, tarih kitaplarında (MEB) ne gibi değişiklikler/eklemeler yapılmalıdır?*	
Etkinliklerle desteklenmeli	8 (%34,78)
Kronolojik açıdan gözden geçirilmeli	8 (%34,78)
Eski ve yeni olaylar karşılaştırılmalı	7 (%30,43)
Sadeleştirilmeli	7 (%30,43)
Tüme varım yöntemi kullanılmalı	3 (%13,04)
Soru sayısı artırılmalı	2 (%8,69)
Proje konularına yer verilmeli	2 (%8,69)

*Birden fazla cevap verilmiştir

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, tarih kitaplarında (MEB) ne gibi değişiklikler/eklemeler yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin önerileri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; %34,78’ü “etkinliklerle desteklenmeli”, %34,78’ü “kronolojik açıdan gözden geçirilmeli”, %30,43’ü “eski ve yeni olaylar karşılaştırılmalı”, %30,43’ü “sadeleştirilmeli”, %13,04’ü “tüme varım yöntemi kullanılmalı”, %8,69’u “soru sayısı artırılmalı”, %8,69’u “proje konularına yer verilmeli” şeklinde cevaplar vermiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Olaylar verilirken özellikle Osmanlı Devleti’nin kronolojik olay algısını doğru bulmuyorum. Bu konuda yeniden bir düzenleme olabilir” (E.Ö.2).
- “Öncelikle etkinliklerle desteklenmelidir. Ve ders kitapları kronolojik düşünme becerisini tekrar gözden geçirmelidir” (E.Ö.9).
- “Eski olayların günümüzde benzerleri ile karşılaştırılması” (K.Ö.1).
- “Müfredat çok yoğun sadeleştirme yapılmalı” (K.Ö.3).
- “Olaylar tüme varım zamana, mekâna, konuya göre sıralanarak anlatımı olmalı” (E.Ö.5).

- “Etkinlik kitaplarındaki uygulamalar ile desteklenmeli” (K.Ö.10).
- “Ünite sonlarında etkinlikler eklenmeli ve proje konularına yer verilmelidir. Performans ödevleri için aslında bir çerçeve program gibi bu becerileri destekleyen konu ve konu başlıkları olmalı” (E.Ö.10).

Tarih kitaplarında, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılabilecekler hakkında öğretmen görüşlerinin daha çok kronolojik yaklaşım ve etkinlikler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

1.11. Öğretmenlerin, öğrencilere tarihsel düşünme becerileri kazandırmak için kullanılması gereken yöntem, teknik ve stratejiler konusundaki öğretmen önerileri ile ilgili sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-11

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
12. Öğrencilere tarihsel düşünme becerileri kazandırmak için hangi yöntem, teknik ve stratejiler kullanıldığını önerebilirsiniz?*	
Konuşma Halkası, Rulman, İstasyon, Drama, Beyin Fırtınası, Kavram ve Zihin haritası hazırlatma. Araştırma ve İnceleme vb. stratejilerinin kullanımı	4 (%17,39)
Problem Çözme, örnek olay, jig saw vb. uygulamalar yapılmalı	4 (%17,39)
Öğrenciler farklı kaynakları okumalı	3 (%13,04)
Anlatılan tarihi olaylar nedensellik ilgisi yönünden ele alınmalı	2 (%8,69)
Kültürel, politik ve sosyolojik unsurların anlatılması gerekir	2 (%8,69)
Grup çalışmalarına zaman bulmamız için öğretim programının sadeleşmesi gerekli	2 (%8,69)
Benzer kavram inanç kültür ve değerlerin farklı toplumlardaki yansımaları fark ettirilmeli	1 (%4,35)
Yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılmalı	1 ((%4,35)

*Birden fazla cevap verilmiştir

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilere tarihsel düşünme becerileri kazandırmak için kullanılması gereken yöntem, teknik ve stratejiler konusundaki öğretmen önerileri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; %17,39’u “konuşma halkası, rulman, istasyon, drama, beyin fırtınası, kavram ve zihin haritası hazırlatma, araştırma ve inceleme vb. stratejiler”, %17,39’u “problem çözme, örnek olay, jig saw vb. uygulamalar”, %13,04’ü “öğrenciler farklı kaynakları okumalı”, %8,69’u “anlatılan tarihi olaylar nedensellik ilgisi yönünden ele alınmalı”, %8,69’u “kültürel, politik ve sosyolojik unsurların anlatılması gerekir”, %8,69’u “grup çalışmalarına zaman bulmamız için öğretim programının sadeleşmesi gerekli”, %4,35’i “benzer kavram inanç kültür ve değerlerin farklı toplumlardaki yansımaları fark ettirilmeli”, %4,35’i “yapılandırmacı öğretim yöntemi kullanılmalı” şeklinde cevaplar

vermiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Anlatılan tarihi olayları nedensellik ilgisi yönünden daha etkili olmalı” (E.Ö.2).
- “Kültürel, politik ve sosyolojik unsurların anlatılması gerekir” (E.Ö.8).
- “Benzer kavram inanç kültür ve değerlerin farklı toplumlarda ki yansımaları fark ettirilmeli” (K.Ö.1).
- “Kronolojik düşünme ve tarihsel kavrama yapılandırma öğretimi ile mümkün olur kanaatindeyim” (E.Ö.3).
- “Konuşma Halkası, Rulman, İstasyon, Drama, Beyin Fırtınası, Kavram ve Zihin Haritası hazırlatma gibi araştırma ve inceleme stratejilerinin kullanımı” (E.Ö.10).
- “Problem Çözme, Örnek Olay, Jig Saw vb. Bu tarz uygulamalar çocukların derse olan ilgilerini ve sevgilerini artırıp, empati kurma, kavram öğrenme, sorgulama becerisi kazanma gibi özelliklerin ortaya çıkmasını destekler” (E.Ö.6).

Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için kullanılması gereken yöntem, teknik ve stratejiler konusunda önemli öneriler sundukları görülmektedir.

1.12. Öğretmenlerin, öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerinin kazanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerileri-12

Düşünce, Uygulama ve Öneriler	n (%)
13. Tarihsel düşünme becerilerinin kazanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?*	
Sınav odaklı değil kazanım odaklı olunmalı	20 (%86,96)
Mevcut ölçme değerlendirme teknikleri iyi	14 (%60,88)
Sorular analitik ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı	9 (%39,14)
Her etkinlik sonrası oyunlar, açık uçlu sorular, dijital araçlar vb ile öğrenip öğrenmedikleri ölçülebilir.	7 (%30,43)
Projeler geliştirilmelidir	7 (%30,43)
Ders kitaplarındaki etkinlikler yeterli değil	2 (%8,69)
Bir fikrim yok	1 ((%4,35)

*Birden fazla cevap verilmiştir

Yukarıdaki tabloya göre, öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerinin kazanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; %86,96’sı “sınav odaklı değil kazanım odaklı olunmalı”, %60,88’i

“mevcut ölçme değerlendirme teknikleri iyi”, %39,14’ü “sorular analitik ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı”, %30,43’ü “her etkinlik sonrası oyunlar, açık uçlu sorular, dijital araçlar vb. ile öğrenip öğrenmedikleri ölçülebilir”, %30,43’ü “projeler geliştirilmelidir”, %8,69’u “ders kitaplarındaki etkinlikler yeterli değil”, %4,35’i “bir fikrim yok” şeklinde cevaplar vermiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdiği doğrudan yanıtlardan bazıları şu şekildedir;

- “Projeler geliştirilmelidir...” (E.Ö.8).
- “Mevcut ölçme değerlendirme teknikleri iyi” (K.Ö.9).
- “Soruların analitik ve düşünme becerilerini geliştirmesine olanak sağlamalı” (K.Ö.2).
- “Düşünmeyi geliştirmeli” (E.Ö.11).
- “Her etkinlik sonrası oyunlar, açık uçlu sorular, ile öğrenip öğrenmedikleri ölçülebilir” (E.Ö.10).
- “Dijital araçlar ile öğrenmesi değerlendirilmeli” (K.Ö.10).
- “Bir fikrim yok” (E.Ö.13).
- “Aslında başlangıç noktası kazanımlar. Kazanımda ne istiyorsak ölçme değerlendirme de o olmalı. Ancak sınav gerçeğinden hareketle kazanım ve ölçme arasında makas açılabilir” (E.Ö.6).

Öğretmenlerin tarihsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki düşüncelerine bakıldığında bu konuda çoğunun bir fikri olduğu görülmektedir.

Becerilere ait göstergeler incelendiğinde bazı göstergelere çok az bazılarına ise hiç rastlanmadığını Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de belirtmiştik. Öğretmenlerinde kitaptaki beceri odaklı içerik konusunda yaklaşık yarısının tam olarak yeterli olmadığını düşünmesi önemli bir sonuçtur. Diğer taraftan önemli bir konu 2024 yılında beceri temelli etkinlik kitaplarının çıkarılmalarıdır, bu durum kitap içeriklerinin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda eksikliğin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Kitaptaki beceri odaklı içerik konusunda öğretmenlerin %56,52’si “yeterli” bulunduğunu belirtirken %73,91’inin beceri geliştirilmesi konusunda kitapların etkisini iyi bulmaları ilginç bir sonuçtur. Kitaplarda hangi beceriyi kitabın neresinde ve nasıl geliştirilmesinin amaçlandığı net olmadığı için ayrıca öğretmenlerinde eğitim süreçlerinde tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yeterli eğitim almamış olma ihtimalleri bu şekilde bir

sonuç çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu sonuçlar öğretmenlerin çoğunlukla sınav odaklı eğitimden rahatsızlığını göstermektedir. Önemli düzeyde halihazırdaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden memnun olduğu görülmektedir. 2018 programında oldukça ayrıntılı olarak tanımlanan tarihsel düşünme becerilerine, programda hiçbir kazanımda rastlanılamamıştır. Bu durum tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasının yazarlar ve öğretmenlerden beklendiğini göstermektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tarih eğitiminde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin tarihi farkındalık düzeyinin artırılmasında oldukça önemlidir. Bu bölümde yapılan kitap incelemeleri ve öğretmen görüşleri literatür doğrultusunda tartışılacaktır.

Sonuçları iki temel başlık altında ele alınmıştır;

- Kitaplarda Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer Alma Durumuna Dair Sonuçlar ve Tartışma
- Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuçlar ve Tartışma

Kitaplarda Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer Alma Durumuna Dair Sonuçlar ve Tartışma

Banks (2004), öğrencilerin geçmişteki olayları anlamadaki eleştirel gücü ve zekâsının onları bilge yaptığını, çünkü insanların geçmişteki deneyimlerinden gelecek için dersler çıkardıklarını belirtmektedir. Bu öğrencilerin sahip olması gereken tüm yetenekler elbette tarihin nasıl öğretilmesi gerektiğini bilen öğretmenlerin rehberliğinde elde edilebilir.

Tarihsel düşünme becerileri; öğrenciler, tarihçiler ve geçmişi anlamak ve ondan öğrenmek isteyen herkes için gereklidir. Bu beceriler geçmişe dair iç görü kazanmak, kalıpları tanımak ve farklı tarihsel dönemler arasında bağlantı kurmak için çok önemlidir.

Lise eğitiminde tarihsel anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğretim programın temel bir bileşenidir. Lise öğrencilerine genellikle daha karmaşık tarihi konular tanıtılır ve onlardan eleştirel düşünme ve analiz yapmaları beklenir, lisede tarihsel anlama becerilerinin geliştirilebilmesi içinde öğretmenler kadar kitap içeriğinin de bu becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanması gerekmektedir.

MEB 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programında “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” bölümünde tarihsel düşünme becerilerinin önemi vurgulanmış, açıklamaları yapılmış ancak “sınıf düzeylerine göre ünite, kazanım ve açıklamaları” bölümünde sadece kronolojik düşünme becerisine vurgu yapılmış diğer beceriler açısından kitap içerikleri açık şekilde ele alınmamıştır (MEB, 2018). 2023 yılında Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programında tarihsel düşünme becerileri içerik olarak güncellenmiştir ancak yine “sınıf düzeylerine göre ünite, kazanım ve açıklamaları” bölümünde sadece kronolojik düşünme becerisine vurgu yapılmış diğer beceriler açısından içerikler ele alınmamıştır (MEB, 2023). Yine MEB 2018 Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim planında da ünite kazanımlarında açık olarak tarihsel düşünme becerilerine değinilmemiştir.

Ancak günümüz tarih eğitiminde önemi tartışılmasız kabul gören bu becerilerin kazandırılmasının, kazanımlar açısından planda ele alınması öğretmenlerin eğitim planlaması açısından etkili olacaktır.

Ortaöğretim tarih dersi kitaplarında; her kitabın başında kitabın tanıtımı ayrıntılı olarak yapılmış, her ünitenin başında ünite ile ilgili görseller, neler öğrenileceği, ünite konuları, ünite ile ilgili kavramlar ve öğrenciyi düşünmeye, geçmiş bilgilerini bu ünite konuları çerçevesinde hatırlatmaya, üniteye hazırlık düzeyini belirlemeye sevk eden hazırlık soruları bulunmaktadır. Ünite içerisinde konular anlatılırken; “tartışalım”, “biliyor musunuz?”, “araştıralım”, “yorumlayalım”, “cevaplayalım” başlıkları ile öğrenciler yorum yapmaya, düşünmeye, araştırmaya, önemli konulara dikkatleri çekilmeye, şimdi ve o zaman arasında karşılaştırma yapmaya teşvik edilmektedir. Tuna ve Gültekin (2013), öğrencilere yazılı ve görsel kaynaklar üzerinde çalışma fırsatı sunmanın tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Ünite sonlarında, klasik ve test yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme soruları uygulanmaktadır. Kitaplarda; haritalar, grafikler, görseller, fotoğraflar, şekiller, örnek metinler, tablolar, minyatürler, eş zamanlı tarih şeridi, özlü sözler, efsaneler, şiirler bulunmaktadır. Bu içerikler ile konuların daha kolay anlaşılması, kronolojik sıralamanın bilinmesi, günümüz ve geçmişteki durumlar (coğrafi, kültürel, siyasi, sosyal vb.) arasında karşılaştırma yapabilmeleri amaçlanmaktadır.

Genel olarak tarih kitaplarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Kitaplardaki içeriğin ve etkinliklerin nicelik olarak yeterli olduğu söylenebilir. Kitap içerikleri kazanımların sağlanması doğrultusunda hazırlanmıştır, ancak ne öğretim programında ne de kitaplarda kronolojik düşünme becerileri dışında hangi tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı net olarak ifade edilmemekte,

nerde hangi becerinin kazandırılmasının amaçlandığına vurgu yapılmamaktadır. Ancak bulgularda verilen örnekler de de görüldüğü gibi net ifade edilmese de kullanılan materyal, hazırlanan içerik, yapılan etkinliklerden hangi tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı konusunda çıkarımda bulunabilir, yorum yapabiliriz.

Bu konuyu inceleyen Koldaş ve Pamuk (2020) çalışmalarında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri kazanmasının hedeflendiğini belirtmişler, öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında ise tarihsel kanıtların (birinci el, ikinci el, farklı görüşlere ait kanıtlar) kullanılması ve bu kanıtların sorgulatılmasının etkili olacağını, tarih dersi öğretim programında belirlenen kazanımlar ve beceriler arasındaki ilişkinin ders kitabına yansımadağını belirtmişlerdir. Bu sonuç bizim çalışma sonucumuzu destekler niteliktedir.

Bu çalışmada, tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması yönünde kitap içerikleri değerlendirildiğinde, içeriğin bu yönde hazırlanmaya çalışıldığı ancak tüm beceriler açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Literatürde genel olarak bu becerilerin nasıl kazandırılacağına değinilmiş ancak ders kitaplarının tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi göz ardı edilmiştir. Günümüz eğitiminde sıklıkla tarih derslerinde öğrencilerden sıklıkla ders kitaplarındaki gerçekleri hatırlamaları ve tekrarlamaları veya isimleri ve tarihleri ezberlemeleri istendiği belirtilmektedir (Lucey, Shifflet & Weilbacher, 2014). Johanson (2015), çalışmasında tarihsel düşünce kavramının tarih kitaplarında açıkça yer almadığını sonucunu vurgulamıştır. Gültekin (2023) çalışmasında; 10. sınıf tarih ders kitabında tarihsel akıl yürütmeden ziyade bilgilendirmeye yönelik bölümlerin fazla olduğu, kitabın içeriğinin yazılı tarih ile uyumlu olduğu, ancak bilgilerin tarihsel akıl yürütme ile işlenmemiş olduğu belirtilmiştir. Farklı araştırmalarda da kitap içeriklerinin ezbere yönelik olduğu ve içeriğin yoğunlaştırıldığı (Meraç, 2006), öğrencinin verilen kanıtları işlemesine izin vermediği (Ercan, 2008) ve tarih yapma becerilerini desteklemediği (Kaçmaz, 2022), bilimsel tarih yazımına yeterince önem verilmediği (Yolartıran, 2022) ve öğrenenlerin kanıtları işlemesinin engellendiği (Kibar, 2019) yönünde bilgilere rastlanmaktadır. Bayramoğlu'nun (2016) çalışmasında, genel olarak öğrencilerin tarih konularına ilgili oldukları ancak tarih dersi öğreniminde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamakları işe koşamadıkları genelde bilgi ve kavrama düzeyinde kaldıkları belirtilmiştir. Abdullah ve ark. (2019) çalışmalarında; Malezya'da becerilerin hepsinin sınıfta iyi bir şekilde uygulanamadığını, bu sorunun tarih eğitimi ve öğreniminde ortaya çıkmasının nedeninin sorgulanmasına yol açtığını belirtmiştir.

Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir. Çalışmamızda öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde lise tarih ders kitaplarının etkililiği konusunda, öğretmenler, becerinin öğrenciye aktarımı ve içeriğin doğru düzenlemesi konusunda tereddütlerinin olduğu görülmüştür.

Kronolojik Düşünme Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışılması

Ortaöğretim tarih dersi öğretim programında, Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde “Çeşitli kazanımlarda verilen kronolojik sıralama, öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yöneliktir” ifadesi, kitapların içerik hazırlamasında bu konunun ön plana alındığının açık göstergesidir. Ayrıca, “Sınıf Düzeylerine Göre Ünite, Kazanım ve Açıklamalar” bölümünde tüm kitaplardaki bazı bölümlerin kazanımlarında “kronolojik sıralama, öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yöneliktir” ifadesi bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2018 ve 2009 Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders kitapları kronolojik düşünme becerileri açısından incelendiğinde, kitap içeriklerinin genel olarak kronolojik sıralamaya yönelik hazırlandığı görülmüştür. Ancak bulgulara da belirtildiği gibi 2018 yayımlanan ders kitabında kronolojik düşünme becerisi göstergelerinin hemen hepsine daha fazla rastlanmıştır. Olayların oluş sırası yeterli olarak açıklanmış böylece öğrencilerin kronolojik olarak olayların sırasını öğrenebilmeleri sağlanmıştır. Her iki kitapta da tüm tarihsel düşünme becerileri içinde her göstergenin en fazla örneğine rastlanan becerinin kronolojik düşünme becerisi olduğu görülmüştür. 2007, 2018, 2023 yıllarındaki MEB Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programlarında en çok vurgu yapılan beceri kronolojik düşünme becerisidir ve zaman içinde de kitaplarda daha fazla yer verilmesi beklenebilir. Bu çalışmada da tarih kitaplarında, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılabilecekler hakkında öğretmen görüşlerinin daha çok kronolojik yaklaşım ve etkinlikler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Literatürde yer alan çalışma sonuçları ile bu çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Şöyle ki; Pehlivan (2021), 4, 5, 6, ve 7. sınıf ders kitaplarına tarihsel düşünme becerilerinin tarihsel düşünmenin ilk adımı olan kronolojik düşünme becerisi seviyesinde kaldığını kısmen de tarihsel anlama seviyesinde olduğunu tespit etmiştir. Bal ve Yiğittir (2012) yaptıkları çalışmada, tarih öğretiminde fotoğraf kullanmanın akademik başarıyı

artırmanın yanında öğrencilerde kronoloji bilgisinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

Literatürde yer alan çalışma sonuçları ile bu çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Literatürde ve bizim çalışma çıkarımlarımızda kitaplar kronolojik açıdan yeterli görülse de öğrencilerin kronolojik bilgi ve düşünme becerilerinin düşük olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Akbaba (2020), ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerini belirleyebilmek ve bu becerilerin gelişiminde yaşın (sınıf düzeyinin) rolünü ortaya koyabilmek için yaptığı çalışmada; kronolojik düşünme becerilerinin sınıf düzeyine bağlı olarak gelişmeye devam ettiğini, öğrencilerin kronolojik düşünmenin altı alt boyutunda da beceri düzeylerinin düşük olduğunu bulmuş ve ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde tarihsel zaman ve buna bağlı becerilerin yeterince kazandırılmadığını ortaya koymuştur. Işık (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre 6. ve 9. sınıfların kronoloji bilgisine ilişkin puan ortalamaları düşük bulunmuştur. Turan (2016), araştırma sonucunda, uzun yıllardır verilen örgün eğitimin öğrencilerin çok çeşitli zaman algılarının var olduğunu belirlemiştir. Demircioğlu'nun (2005) araştırmasına göre ise sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun kronoloji, takvim gibi kavramları doğru bilmediği anlaşılmıştır. Ablak ve Aksoy (2021), 8.sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun zaman ve kronolojiyi algılama becerisini; “belli bir sırayı yansıtan, farklılıkları ortaya koyan, sürekliliği olan, fayda sağlayan ve zorlukları barındıran” şeklinde algıladıkları görmüşlerdir. Akbaba ve ark. (2012), çoklu ortam kullanımının 7. sınıf öğrencilerinde zaman ve kronoloji ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu yönde bir değişimin gözlenmesine yol açtığını belirlemişlerdir.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde; bu bilgi ve beceri yetersizliğinin nedeninin öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bir materyal olan ders kitapları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hazırbulunuşlulukları, öğretmen nitelikleri bu süreçte etkili olmakla birlikte çalışma özelinde elde edilen bulgulara da görüldüğü gibi ders kitaplarının da bunda rolünün olduğunu ifade etmek mümkündür. “Yani kısmen etkili, özellikle değişen kitaplar noktasında tematik olarak konuların işlendiğinden birçok tarih öğretmenimiz şikayetçi ve tarihin kronolojik olarak işlenmesi gerektiğinde ısrarcı, ki kronolojik düşünme de bir tarihsel düşünme becerisi. Bu beceriler ekseninde kitaplar yeniden yazılabilir” bu görüşler de bu sonucu doğrulara niteliktedir.

Tarihsel Kavrama Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışılması

Yeterli okuma eğitimi alamayan öğrencilerin üst sınıflarda anlama konusunda zorluk yaşamaları muhtemeldir ve bu öğrencilerin çoğu üst bilişsel stratejileri okuma görevlerine uygulama yeterliliğinden yoksundur. Özellikle öğrenciler için kavrama gücü, öğretilenleri anlama becerisi anlamına gelmektedir. Kısaca kavrama gücü, “çabuk öğrenme” yeteneğini ifade etmektedir. Alınan girdilerin değerli bilgilere dönüştürülmesi sürecini ifade eder (Biancarosa & Snow, 2006; Duke & Pearson, 2002). Dinlemek, eleştirel düşünme, analiz, değerlendirme ve karar verme, empati yapma, karşılıklı öğretim, sesli düşünme, tartışma, soru-cevap ilişkileri, görsel kullanımı, yazarı sorgulamak ve sınıf çapında akran eğitimi gibi bilgi metninin anlaşılmasına ve kavranmasına yardımcı olacak bir dizi özel öğretim stratejisi kavrama becerisini artırmak için kullanılabilir. Bu şekilde öğrenci derse aktif olarak katıldığında beyin aktif ve canlı tutulacaktır (Monu Borkala, 2022). Cain ve Oakhill (2007) kavramayı ve anlamayı etkileyen çeşitli süreçleri fonolojik farkındalık, hafıza, akıcılık, kelime bilgisi, sözel IQ, söz dizimsel bilgi, çıkarım yapma ve hikaye yapısını anlama şeklinde belirtmektedir. Anlaşılacağı üzere tarihi olayları kavratma becerisi diğer tarihsel düşünme becerilerin gelişimiyle paralel olacaktır ve kolay bir süreç olmayacağı kesindir.

Kitaplar Tarihsel Kavrama Becerisi açısından incelendiğinde; içerik ile ilgili bilgilendirme, görsellerle, örneklemelerle, açıklamalar, örnek metinler, temsili çizimler, haritalar vb. konuların desteklendiği, sorular ve yorumlama ile anlatılan konunun pekiştirilmeye çalışıldığı böylece kavrama kazandırılmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır. 2009 9. Sınıf tarih kitabında en çok kullanılan cevaplayalım gibi eklemelerle daha çok bilgiyi ölçme amaçlanmış ve farklı kaynaklardan örnek metinler eklenmiştir. Tarihsel kavrama becerisi “Tarihsel bir belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtir” göstergesi 2009 yılına ait kitapta genel olarak daha fazla olduğu belirlenmiştir. 2009 yılına ait kitapta bu becerinin öğrenciye kazandırılması için farklı kaynaklara yer verildiği görülmektedir. Bu beceriye ait diğer göstergelere 2018 yılına ait kitapta daha fazla rastlandığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde tarihsel kavrama becerisi ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Literatürdeki çalışmalarda, tarihsel kavramadan daha çok tarihin nasıl daha iyi öğretileceği üzerinde durulmuştur. Bal (2012), görsel materyallerin sadece bir görüntü olarak kullanılmasının kalıcı öğrenmeyi sağlayamayacağını, yazılı, basılı ya da yansıtılmış görsel materyallerin sorularla çözümlemelerinin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Douma (2018), tarih eğitiminde grafiklerin kullanılmasının, metinlere nazaran tarihsel bilgiyi daha dolu ve daha anlaşılır bir biçimde sunacağını belirtmiştir. Bu şekilde

tarihi olayları kavramakta kolaylaşacaktır. Williams (2016), harmanlanmış veya birleştirilmiş yaklaşımın, daha fazla sayıda öğrencinin öğrenimini artırmak için tarih öğretiminde en etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Black’a göre, bir derste öğrencilerin kavrama oranı % 5’tir, okuma yaparlarsa %10, görsel-işitsel yöntemler kullanılırsa %20, gösteri ile ders anlatılırsa %30, grup tartışması olursa %50, uygulamalı öğrenirlerse %75, başkalarına öğreterek öğrenirse %90 olacağı belirtilmiştir (Köymen, 2003).

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması

Tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihi olayları, süreçleri ve belgeleri inceleyerek, bu bilgileri anlamlandırma, değerlendirme ve yorumlama yeteneğidir. Bu beceri, tarihi olayların nedenlerini, sonuçlarını, etkilerini ve toplumsal, siyasi, ekonomik ve kültürel bağlamlarını anlama ve yorumlama yeteneği içerir. Tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihi belgeleri eleştirel bir gözle okuyabilme, farklı kaynakları karşılaştırabilme, tarihi olayların ve süreçlerin karmaşıklığını anlayabilme, tarihsel bağlamları görebilme ve tarihi olayların günümüzdeki etkilerini değerlendirebilme yeteneğini içerir. Bu beceri, tarih bilimine ve tarih öğrenimine katkıda bulunmanın yanı sıra, genel kültürel birikim, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirme açısından da önemlidir.

Araştırmada, tarihsel analiz ve yorum becerisi açısından 2018 ve 2009 yılına ait tarih kitapları incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlara şöyledir; Geçmişte yaşamış insanların farklı bakış açıları olabileceğine kanıtlar gösterme, tarihsel olaylara ilişkin tarihçilerin farklı yorumları olduğunu kavrama, tarihsel olaylar hakkındaki algı, önem ve yorumların yeni gelişmeler doğrultusunda değişebileceğini açıklama, tarihsel sürekliliği olan sorunları belirleyerek çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma, tarihsel kaynaklara dayalı olan ve olmayan görüşleri ayırt etme göstergelerine 2018 yılındaki kitapta belirgin olarak daha fazla rastlandığı belirlenmiştir. Tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini analiz etme, tarihsel süreçteki farklı anlayış, dönem, gelişme, kurum ve uygulamalara örnekler vermeye ait göstergeler her iki kitapta birbirine yakın sayıda olduğu belirlenmiştir.

2018 yılına ait kitapta öğrenciyi analiz ve yorum yapmaya yönlendirecek şekilde tartışma, soru sorma, görseller, örnek metinler vb. şekilde içerik düzenlemeleri yapıldığı görülmektedir. Kitapta tartışmaya yönelik etkinlikler çoğunlukla konu başlıklarından sonra verilen sözlerin sorgulanması şeklindedir. Metin aralarında çoğunlukla metnin içeriğinden çıkarılabilecek, üst düzey düşünme becerileri gerektirmeyen sorular “Cevaplayalım” başlığı

altında verilmiştir. “Sıra Sizde” başlığı altında verilen etkinliklerin yapısının öğrencinin ürün ortaya koymasına gereken bir tasarımda olması beklenirken, bu başlık altında verilen bazı çalışmalar “Cevaplayalım” başlığı altında verilen sorularla aynı formdadır. 2018 tarih kitabın tarihsel analiz ve yorum becerisi açısından öğrenciyi yönlendiren, düşündürten, tartıştıran, analiz ve yorum yapma becerisini geliştirme açısından daha iyi bir içerik düzenlemesi yapıldığı görülmektedir.

2009 yılına ait kitapta ise neden-sonuç ilişkisine ve örnek kaynaklarla konuların pekiştirilmesine daha çok önem verildiği söylenebilir. Ancak birbiriyle karşıt görüşler içeren tarihsel metinlerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırma ve tarihsel olayların yol açtığı fırsatları ve sınırlılıklar hakkında çıkarımlarda bulunma göstergelerine iki kitapta da yeterince rastlanamamıştır.

Literatürde sadece tarih kitapları değil, genel olarak bu becerinin ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu beceri ile ilgili literatür sonuçları şu şekildedir; Demircioğlu (2010), tarihsel analiz ve yorumlama düzeyine ulaşan öğrencilerin çoklu bakış açıları sergileyebildiğini belirtmiştir. Yelkenci (2019), çalışmasında, anlatımda fotoğraf, tarihsel belgeler-metinler ve grafiklerin kullanımının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini kazandırmada etkili olduğunu tespit etmiştir, öğrencilere fotoğraflar ile ilgili sorular sorulması ile olayları geniş bir çerçevede yorumlayabilmelerinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Douma (2018), tarihi sorular üzerine düşünmenin, sorular sorabilmenin, farklı bakış açısı sunabilmenin, farklı bir yorumun yaratıcılığı geliştirmedeki önemini vurgulamaktadır. Kabapınar (2014), öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin bilgiyi depolamak yerine, kendisine sunulan uyarıları yorumlamasını, anlamlandırmasını, bilgiyi kendi kendine yapılandırması gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada 2018 ve 2009 yılına ait kitaplar incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre; belgeler-metinler, grafiklerin kullanımı, tartışma gibi analiz ve yorum becerisini geliştiren içeriğin 2018 yılında yayımlanan kitapta daha yeterli olduğu görülmüştür. Tarihsel analiz ve yorum becerisine ait göstergelere 2018 yılına ait kitapta toplam 219 kez, 2009 yılına ait kitapta 128 kez rastlanmıştır.

Tarihsel Sorgulama Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması

Bu beceri, tarihî olayların ve konuların derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve tarihî araştırmaların kalitesini artırır. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme,

analitik düşünme ve bilgi yönetimi becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Öğrencilerin tarihsel olayları doğru değerlendirerek içinde bulunulan şartlar doğrultusunda sorgulayabilmesi kazandırılması zor bir beceridir. Tarihsel olayları anlamak, kavramak, için ve özellikle neden sonuç ilişkisi kurabilmek için sorgulama yapabilme becerisi önemlidir.

Tarih derslerinde en çok kullanılan sorgulamaya dayalı yöntemler arasında proje yöntemleri, probleme dayalı öğrenme veya örnek olay çalışmaları yer almaktadır (Memory, Yoder, Bolinger & Warren, 2004). Tarihselleştirmeyi öğretmek, hipotez hazırlamayı öğrenmek, kanıt veya kaynak aramak ve ardından bunları sınıflandırıp eleştirel analize sunmak anlamına gelir (Lampert & Schofield, 2004).

Öğrenciler daha sonra çeşitli kaynakları araştırarak tarihsel bir bakış açısı benimserler ve ardından gerekçeli bir argüman oluştururlar. Öğrenciler metodolojik temelleri ve teknikleri öğrendikten sonra, bunları uygun bir anlayış kazanmak için diğer geçmiş ve mevcut durumlara uygulayabilirler. Yalnızca olgu ve kavramların ezberlenmesine dayalı tarih öğretimi, toplumsal olguları anlamak için sağlam bir temel elde etme açısından yetersiz olduğu gibi, günümüzün anlık bilgi internet dünyasında da geçerliliğini yitirmiştir. Öğrencilerin doğru tarih eğitimi, kitapların ve sınıftaki öğretmen metodolojisinin değişmesini gerektirir. Öğretmenin rolü geleneksel sınıftaki öğretmenden çok farklıdır. Öğretmenler doğrudan yönlendirmek vermek yerine öğrencilerin tarihsel içerikle ilgili kendi sorularını oluşturmalarına yardımcı olur. Kitaplarda öğrencileri sorgulamaya yönlendirebilmelidir (Gómez Carrasco & Miralles Martínez, 2016).

Mevcut araştırmada, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi açısından 2018 ve 2009 yılına ait tarih kitapları incelenmiştir. Tarihsel kaynaklara anlamlı sorular sorma, tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri çözümleme, tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri bulgulara dönüştürme, tarihsel bulgulardan yola çıkarak ulaştığı sonuçları raporlaştırma göstergelerinin 2018 yılına ait kitapta daha çok (toplam 12 yerde bu göstergeye ait ifadeye rastlanmıştır) olduğu belirlenmiştir. 2018 yılına ait kitapta, her ünite başında ve sonunda görseller, açıklamalar, tartışma konuları ve çeşitli sorularla öğrencinin sorgulama yeteneğinin geliştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Kitap içeriğinin öğrencilerin soru sorma, yorumlama, tartışma yeteneklerini artırmaya yönelik olarak hazırlandığı söylenebilir. Ünite içeriklerinde öğrencileri etkin kılacak, düşünme becerilerini ortaya çıkaracak pek çok görsel ve düşünsel kaynağın varlığına rağmen bunları sorgulamaya yönelik etkinlik sayısı çok sınırlıdır. 2009 yılındaki kitapta her ne kadar yorumlama, uygulama, tartışma kısımları

olsa da daha çok sorulara cevap verme ve örnek metinlerle içeriği destekleme üzerinde durulmuştur.

Bu becerinin tarih kitaplarında yer alma durumu ile ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır. Literatürde tarih öğretiminde, temsili görseller, arşiv belgeleri ve tarihsel dokümanlar gibi desteklerin kullanılması ile öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştiği belirtilmiştir (Bal, 2012; Şahin, 2014). Bu çalışmada, tarihsel kavrama becerisi göstergelerinden “Tarihsel bir olayı açıklarken belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda sunulan verileri kullanır” göstergesine ait ifadeler 2018 yılına ait kitapta 178, 2009 yılına ait kitapta 133 kez rastlanmıştır.

Aktın (2018) yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları sorular tarihsel sorgulama becerilerine uygunluk açısından incelenmiş ve %37,45 oranında sorgulama becerilerine yönelik soru yazdıklarını, tarih öğretim yöntemleri dersini almış öğrencilerin tarihsel sorgulama becerilerinin geliştiğini ileri sürmüşlerdir. Arseven ve ark. (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırmada tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yeterince gelişmediği görülmüştür. Yapıcı (2006) ve Aktın’ın (2010) çalışmaları, kanıtlara dayalı sorgulayıcı bir tarih öğretim anlayışını benimseyen İngiltere’de bu yaklaşımının tarih öğretmenlerinin eğitim anlayışına ve ders kitaplarının içeriğine yansıdığını göstermiştir. Bu çalışma sonucuna göre; öğretmenlerinin %60,88’i, tarihsel düşünme becerileri ile ilgili farkındalık düzeyini “iyi” olarak ifade etmiştir. Doğal olarak farkındalığı olmayan öğretmenlerin kitapları tarihsel düşünme becerileri açısından doğru değerlendirmesi ve geri dönüt vermesi mümkün olmayabilir.

Gövercin ve Filiz (2023) çalışmalarında; 9., 10., 11. ve 12. sınıf tarih ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre bilişsel düzeyleri belirlenmeye yönelik olarak incelenmiş, sınıf düzeyi yükseldikçe soruların bilişsel düzeylerinin azaldığı görülmüştür, ancak tarihsel düşünme becerilerinin kazanılması süreç istemektedir ve bunun da soruların 9. sınıftan 12. sınıfa doğru bilişsel düzeylerinin artırılması ile olması beklenmektedir. Şimşek (2008), tarih ders kitaplarında yer alan soruların öğrencilerin sorgulayarak öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmiş ve yaptığı çalışmada o dönemdeki mevcut tarih ders kitapları ile eleştirel ve sorgulayıcı bir öğrenimin gerçekleşme şansının oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma sonucuna göre 2018 yılına ait kitapta bu beceriye ait göstergelerin daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu sonuca göre

2018 yılına ait kitapla verilen eğitimde eleştirel ve sorgulayıcı bir öğrenimin gerçekleşme ihtimali daha yüksek denilebilir.

Álvarez-Martínez-Iglesias vd. (2021), öğrencilerin kaynakların kullanımı veya analiz etme düzeylerinin düşük bilişsel düzeyde olduğunu ve bu durumun eleştirel ve yansıtıcı tarihsel düşünmeyi öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Tarihsel sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan tarih ders kitapları ve diğer eğitim materyallerinin tarihsel kaynaklarla donatılması ve bu kaynaklara yönelik doğru soruların hazırlanması, teknolojik kaynak erişimleri ile donatılmaları önemli olacaktır.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması

Tarihsel sorun analizi, geçmişte yaşanan olayları ve bu olayların bugünkü durumu nasıl etkilediğini inceleyen bir metodolojidir. Bu analiz, geçmişte alınan kararların bugünkü durumu nasıl etkilediğini anlamak ve gelecekteki kararları daha bilinçli bir şekilde almak için kullanılır. Tarihsel sorun analizi yaparken, geçmişteki olayları ve kararları detaylı bir şekilde incelemek, farklı perspektiflerden bakmak ve olayların neden-sonuç ilişkilerini anlamak önemlidir. Karar verme becerisi ise, birçok farklı faktörü dikkate alarak en doğru kararı verme yeteneğidir. Tarihsel sorun analizi, karar verme sürecinde geçmişteki deneyimleri ve olayları göz önünde bulundurarak daha bilinçli kararlar almayı sağlar.

Bu araştırmada, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi açısından 2018 ve 2009 yılına ait tarih kitapları incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında bu beceriye ait göstergelerde yer alan unsurlara sık rastlanmadığı söylenebilir. Bu az sayılara rağmen geçmişteki konu ve sorunlarla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz etme, güncel sorunların tarihsel arka planlarını tespit etme, tarihsel bir karara dayalı uygulamaları değerlendirme göstergelerine 2018 yılına ait kitapta daha fazla rastlanırken 2018 yılına ait kitapta; görseller, tartışma, sorular, grafikler, metin içerisinde açıklayıcı içerikler, yorumlama gibi düzenlemelerle tarihsel sorunları anlayabilmeleri ve tarihi süreçte verilen kararları anlayabilmelerini, sorgulayabilmelerini sağlamaya yönelik etkinliklere rastlanmaktadır. MEB'in 2024 yılında beceri temelli etkinlik kitapları çıkarması, tarih ders kitaplarının içeriğinin beceri geliştirme açısından yetersiz kaldığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (MEB, 2024). Ayrıca bu kitaplarında yine tarihsel düşünme becerilerinin tüm göstergelerini karşılayıp karşılamadağı ayrıca değerlendirilmelidir.

Literatürde, tarih kitaplarının sorun çözme ve karar verme becerisine katkı ve bu açıdan yeterlilik düzeyi ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Problem çözme, bir hedefe ulaşmada karşılaşılan zorlukların nedenlerini ve olası sonuçlarını anlayarak çözme yöntemidir. Problem çözme becerisi okulda edinilen zor bir yetenekten ziyade geliştirilebilen kişisel bir yetenektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013; Karasar, 2012; Doyle, 2020). Problem çözme ve karar verme süreci; çevreyi değerlendirmek, kısa süreli belleği kullanmak, uzun süreli belleğe güvenmek, bilgileri doğru değerlendirebilmek, sezgisel yöntemlerin kullanılması gibi karmaşık ve üst düzey düşünme becerileri gerektirir (Nielsen & Minda, 2019). Talanker (2016), problem çözme ve karar verme algoritmalarının dikkate değer bir benzerliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bal (2012), yaptığı çalışmada tarih öğretiminde fotoğraf kullanmanın öğrencilerde problem çözme becerisinin gelişmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Douma (2018) ise, sorular üzerine yapılan tartışmaların öğrencilerin müzakere becerilerini geliştirmeye ve tarihsel düşünmeye teşvik edeceğini belirtmiştir. Olayları tartışabilme, farklı açılardan bakabilme, sorunların analizini ve karar vermeyi kolaylaştıracaktır. Yapılan çalışma özelinde, tarihsel sorun çözme ve karar verme becerisinin ait tüm alt göstergelerine ait ifadeler 2018 yılına ait kitapta 21 kez, 2009 yılına ait kitapta 2 kez rastlanmıştır. Bu sonuç yeni kitapların bu açıdan geliştirilmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Tarihsel Empati Becerisi Açısından Kitap İçeriklerinin Tartışması

Tarihsel empati, ortaöğretim tarih programlarında öğrencilere kazandırılması gereken önemli ve zor beceriler arasındadır. Bu beceri, tarihî olayları ve kişileri anlama, empati kurma ve onların bakış açılarını anlayabilme yeteneği içerir, geçmişte yaşanan olayları sadece tarihi birer bilgi olarak değil, o dönemin insanların duygularını, düşüncelerini ve yaşadıkları deneyimleri anlama ve onlarla bağ kurma becerisidir. Böylece tarihî olayları daha derinlemesine anlamamıza ve geçmişten ders çıkarmamıza yardımcı olur. Bu beceri, tarihî olayları sadece tarihi birer gerçek olarak değil, o dönemin insanların bakış açılarını ve deneyimlerini anlama çabasıdır. Geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapmak ile tarihsel empati sıklıkla karıştırılmaktadır. Öğrencilerin olayları değerlendirirken; geçmiş dönemin koşulları, tarihsel bağlam, insanların değer yargıları, bakış açıları ve eylemleri üzerine düşünceleri, farklı kaynakları kullanarak ve kanıtlar ileri sürerek empati yapılan olay, durum veya kişilere ilişkin tarihsel açıklama yapmaları gerekmektedir.

Araştırmada, geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati becerisi açısından 2018 ve 2009 yılına ait tarih kitaplar incelenmiştir. Bu beceriye ait göstergelerden sadece “geçmiş olaylara ilişkin elde ettiği veriler ve dönemin şartlarını dikkate alarak kendi tarih anlatısını oluşturur” göstergesine 2018 yılına ait kitapta rastlanmıştır. 2018 tarih kitabında; örnekler, tarihe yön veren önemli karakterlerin tanıtılması ve söylemlerinin eklenmesi, konu anlatımlarının ayrıntılı ve açıklayıcı olması, görseller ve açıklamalarla içeriğin desteklenmesi gibi unsurlarla geçmiş dönemlerle empati kurabilme becerisini kazandırmak adına bu beceriye ilişkin tespitlerin yapıldığı diğer hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır. 2009 yılına ait kitapta bu beceriye ait göstergeleri geliştirmeye yönelik örneğe rastlanmamıştır. 2018 yılına ait kitapta konu anlatımlarının ayrıntılı ve açıklayıcı olduğu, yer yer günümüz ile karşılaştırılma yapıldığı, görsellerle içeriğin desteklendiği, ayrıntılı örnek metinlerle öğrencilerin o dönemdeki olayları daha iyi anlamasının sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir. Ancak empati kurma becerisi geliştirmek zordur ve diğer becerileri de kullanarak öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır, ayrıca video içerikleri gibi daha olayları canlandırmaya yönelik içerikler eklenmesi etkili olabilir, ünite aralarına veya sonlarına dönemler arası karşılaştırma çalışmaları eklenmesi beceri gelişimi için etkili olabilir.

Kitaplarda bu beceriye yeterince rastlanmaması, kazanımlar içerisinde tarihsel düşünme becerilerine yer verilmemesinden kaynaklanabilir. Empati kurmak genellikle yalnızca diğer tarihi olayın bağlamında yer alan karakterin deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmayı değil, aynı zamanda kendi konumunuza ilişkin belirli bir düzeyde farkındalık ve başka bir kişinin bakış açısını tanıma isteğini de gerektiren zor bir süreçtir. Bu bakımdan tarih eğitimi önemli bir rol oynayabilir. Öğrenciler tarihi figürlerle tarihsel empati kurarak geçmişteki insanların deneyimlerini, kararlarını ve eylemlerini anlamayı öğrenirler. Bu aktivite, birinin şu andaki deneyimlerini, kararlarını ve eylemlerini anlama sürecine benzer görünmektedir ve öğrencilerin kendi dünyalarındaki ve mevcut toplumdaki farklı bakış açılarıyla empati kurmayı öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Öğrenci bir ödevde ya da belirli bir konuya kişisel olarak dahil olduğunu hissettiğinde, görev ya da konu öğrencinin ilgisini çektiğinde ya da görev gerçek dünyadaki bir durum gibi düşünüldüğünde tarihi olay yada kişilerle kişisel bir bağlantı olabilir.

Tarihsel empatinin uygulanması, özellikle empatik anlayışın temelini oluşturan soyut düşünme biçimine yeni yeni hakim olan lise öğrencileri için oldukça zordur.

Öğrencilerin empati yeteneğini geliştirmek ve merakını uyandırmak, tarihteki dönemleri ayırt etmelerine yardımcı olmak için kronolojik bilgi, farklı kaynaklar, günlükler, mektuplar gibi kaynaklar, tarihi filmler, tarihi yerler veya müzelere ziyaretler, video belgeseller, konuk konuşmacılar, tarihsel empati içeren yazma görevleri, sınıf tartışmaları önemli yer tutmaktadır.

Literatürde bu konu ile yapılan araştırmalar bulunmaktadır ancak tarih kitap içeriklerinin empati becerilerinin kazandırılması üzerine olan etkisi ya da yeterliliğini araştıran araştırmaya rastlanmamıştır. Elbay ve Kaya (2021); Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, tarihsel empati modelinin, akademik başarı ile derse yönelik tutum üzerindeki etkilerini anlamak için yaptıkları çalışmada; tarihsel empatinin öğrencilerin, çoklu okuryazarlık geliştirme ve tarihsel bağlamı dikkate almalarını sağlayarak akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği, derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını belirlemişlerdir. Bal (2012), çalışmasında, tarih öğretiminde fotoğraf kullanmanın öğrencilerde empati gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Güngör Akıncı (2011), görsel materyal kullanımının; empati kurma, hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, bunun için ise tarih öğretiminde görsel, gravür, minyatür ve fotoğraf gibi görsellerden yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Literatürde, günlükler ve mektuplar gibi birincil kaynakların, öğrencilerin tarihi karakterlerin düşünce ve duygularını keşfetmelerine yardımcı olabileceğini vurgulanmıştır (Brooks, 2011; Doppen, 2000; Endacott vd., 2023). Tarihsel empatiyi geliştirmek için tarihin filmlerle ve görgü tanıklarıyla öğretilmesi, (Bartelds vd., 2023; Bryant & Clark, 2006; Cunningham, 2009; Marcus vd., 2010; Metzger, 2012), tarihi yerlere veya müzelere ziyaretler (Savenije & De Bruijn, 2017), video belgeseller veya konuk konuşmacılar (Cunningham, 2009), tarihsel empati ile ilgili yazma görevleri (Cunningham, 2009; De Leur vd., 2020). Öğretmenler, bağlamsallaştırmaya, öğrencilerin ve tarihsel aktörlerin konumsallığına dikkat ederek, öğrencilerin kendi benzer ancak farklı yaşam deneyimlerine dayalı olarak tarihsel figürlerle duygusal bağlantıların oluşumunu teşvik ederek tarihsel empatiyi geliştirebilirler (Endacott, 2010). Savenije ve De Bruijn'in (2017) bir müze araştırmasının tarihsel empati üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Kosti, Kondoyianni ve Tsiaras (2015) ile Güneş (2019) tarafından yapılan çalışmalarda dramının tarihsel empatiyi aşılama rol oynadığı belirtilmektedir. Çalışkan ve Demir (2019) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında tarihsel empatinin bilişsel ve duygusal olarak iki boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Tarihsel empatinin önemini, tarihsel düşünme becerileri, tarihsel eleştiri ve sorgulama becerilerini

geliştirdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Barton & Levstik, 2004; Doğan, 2019; Endacott & Brooks, 2013; Gürsoylar, 2019).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, empati kurma becerisine ait gösterge ifadelerine 2018 yılına ait kitapta toplam 65 kez rastlanırken 2009 yılına ait kitapta rastlanmamıştır. Bu sonuca göre kitabın bu konuda geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerinin Kitaplarda Tarihsel Düşünce Becerilerinin Kullanılması ile İlgili Görüşlerinin Tartışması

Öğretmenlerin öğrencilerinden tarihsel olarak okuma ve yazmalarını istemeden önce, bir disiplin olarak tarihin doğasını anlamaları gerekir. Tarih, geçmişte olup bitenlerin tek ve doğrusal bir anlatısı değildir (Wineburg, 2007). Tarih ve geçmiş bir ve aynı şey değildir. Gerçekte geçmiş, hiçbir gerçek yapısı veya biçimi olmayan, sonsuz derecede karmaşık ve iç içe geçmiş olayların rastgele bir dizisidir. Bunun yerine tarih, tarihçilerin önemli veya önemli saydığı olaylar ve kişilerdir. Tarih, geçmişe ait olgusal bilgileri alıp bunun üzerine mantıksal ve kanıta dayalı bir anlatıyı yerleştirme girişimidir (Nokes, 2017).

Tarih öğretmenin nihai amacı, öğrencilerin tarihi gerçeklere dair ansiklopedi benzeri bir bilgiye sahip olmaları değil, onlara kendi yorumlarını ve kanıtlara dayanan anlatılarını sentezlemelerini sağlayacak araçları vermektir. Öğrenciler bir bütün olarak tarih disiplini hakkında bunu anladıktan sonra tarihsel olarak düşünmeye başlayabilirler (Callaway, 2020).

Öğrencilere tarihsel düşünmeyi ve kriterci bir bakış açısına sahip olmayı öğretmek için, bir kaynağa veya olaya daha derinden ve daha incelikli bir şekilde bakmaları gerekir. Öğrencilere yardımcı olmak için eğitimcilerin kullanabileceği yaklaşımlardan biri öğrencilere Tarihsel Düşünmenin Becerilerini nasıl kullanacaklarını öğretmektir. Bağlam, karmaşıklık, nedensellik, süreklilik ve değişim, olasılık kavramlarını öğretmek beceri eğitiminde önemlidir (Andrews & Burke, 2007).

Bu çalışmada; öğretmenlerin tamamı derslerde tarihsel düşünme becerilerinin önemli olduğunu, çoğu tarihsel düşünme becerilerinin uygulanma düzeyini, bu konuda farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini “iyi” olarak belirtmişlerdir. Doğrudan bu sonuç ile ilişkilendirebileceğimiz bir çalışma bulunmamakla birlikte öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Demircioğlu (2009) çalışmasında; tarih öğretmenlerinin yarısından fazlasının tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgilerinin olmadığını, tarihsel düşünme becerilerinin temel unsurlarından olan, kronolojik düşünme,

tarihsel anlama-kavrama, tarihsel araştırma ve karar verme gibi unsurların hiçbir tarih öğretmeni tarafından bilinemediğini tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Koca (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin tarihsel empatiyi tam olarak anlamadıkları, doğru olarak uygulamadıkları, tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu, tarihsel empatiyi sempati veya diğer tarihsel düşünme becerileri ile karıştırdıkları ve kavram yanılgısı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenlerin tarihsel empatiye karşı tutumlarının olumlu olduğu, tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Özmen ve Kızılay (2017), sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerini tarihsel analiz ve yorumlama becerilerine ilişkin yeterlilikleri açısından incelenmişler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmenlerin %69,55'i tarihsel düşünme becerilerinin “öğrencilerin olayların neden ve sonuçları anlayabilmesi için” önemli olduğunu belirtmiştir. Turan (2016) çalışmasında, tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri içerisinde en yüksek düzeyde kazandırılan becerinin kronolojik düşünme becerisi olduğunu, bu beceriyi sırasıyla tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerinin takip ettiğini belirtmişlerdir. Bazı çalışmalar öğretmenlerin tarihsel empatiyi tanımlamada zorlandıklarını göstermiştir. Cunningham (2009), öğretmenlerin tarihsel empatiyi esas olarak bir yaklaşım veya bir beceri olarak değerlendirdiğini, bazen empatiyi sempatiyle karıştırdığını ortaya koymuştur. Yılmaz ve Koca (2012), öğretmenlerin tarihsel empati algılarının parçalı ve eksik olduğunu, tarihsel empati ve sempati kavramlarını birbirinin yerine kullandıklarını göstermişlerdir.

Bu çalışma özelinde elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenler tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgi kaynakları sorulduğunda çoğunluğu “makale, internet, kitap” cevabını vermişlerdir. Yılmaz ve Koca (2012), öğretmenlerin ortaokullarda tarihsel empatiyi öğretmek için kullanılabilecek yeterli kaynak olmadığını bildirdikleri sonucuna varmıştır. Özmen'in (2015) öğretmen adaylarıyla ve Demircioğlu'nun (2009) tarih öğretmenleriyle yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin tarihsel düşünme ile ilgili yeterince kitap okumadıkları ve özel bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır. Özmen ve Kuşcu (2019) araştırma sonuçlarında; öğretmen adaylarının tarihi kanıtlar üzerinde benzer sorular sordukları, özgün yanıtların sınırlı olup derinlemesine ele almakta zorluk yaşadıkları, tarihi kanıtları ele alırken aidiyet duygusuyla hareket edip nesnel bir bakış açısı oluşturmakta zorlandıkları, sorgulamayarak var olanı betimlediklerini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca aynı çalışmada

tarihi konularda verileri yorumlamaktan ziyade ön bilgilerinden istifade ettiklerini ve duygusal cevaplar verdiklerini belirlemişlerdir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin çoğunun tarihsel düşünme becerilerinin MEB yayını olan lise tarih ders kitaplarında yer alma durumunu “yeterli” bulduklarını ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kitaplarının etkililiğini “iyi” bulduklarını, %34,78’i öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik lise tarih kitaplarının “etkinliklerle desteklenmesi, kronolojik açıdan gözden geçirilmesi” gerektiğini belirtmişlerdir. Candan (2023) çalışmasında, lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıf Tarih ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir, öğretmenler kitapların üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, ön kestirim vb.) geliştirmeye katkısını kısmen yeterli görmüşlerdir ve kitapların üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tekrar düzenlenmesini önermişlerdir. Aktaş (2020) çalışmasında, yenilenen ortaöğretim tarih programları hakkında öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir, öğretmenler programın ulusal bir yapıda olduğunu ve tarihsel düşünme becerilerine vurgu yaptığını dile getirmişlerdir.

Bu çalışma özelinde elde edilen bulguların sonucuna göre, öğretmenlerin sadece %30,43’ü lise öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. De Leur ve ark. (2020), öğrencilerin tarihsel empati görevlerine ilişkin inançlarını incelemiş ve öğrencilerin bu görevleri bilgi edinme ve geçmişi anlama açısından yararlı olarak gördüklerini göstermişlerdir. Öğrencilerin tarihsel empati ve diğer beceriler hakkındaki fikirleri hakkında çok az şey bilinmektedir.

Bu çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin %52,17’sinin öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için “soru cevap yöntemi, proje yaptırma, harita ile anlatma” yöntemlerinden birini kullandığı belirlenmiştir. Carrasso ve Martinez (2016), öğrencilerin doğru tarihsel eğitimi, sınıftaki öğretmen metodolojisinin değişmesini gerektirdiğini, öğretmenin rolünün geleneksel sınıftaki öğretmenden çok farklı olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu çalışma özelinde elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin %26,08’inin öğrencilere tarihsel düşünme becerileri kazandırmak için “konuşma halkası, rulman, istasyon, drama, beyin fırtınası, kavram ve zihin haritası hazırlatma, araştırma ve inceleme vb. stratejileri ve problem çözme, örnek olay, jig saw vb. uygulamalar” yapılmalı diye düşündüğü ortaya çıkmıştır. Carrasso ve Martinez (2016), öğretmenlerin doğrudan talimat vermek yerine öğrencilerin tarihsel içerikle ilgili kendi sorularını oluşturmalarına yardımcı

olması gerektiğini, sınıfta sorgulamaya dayalı yöntemler tercih edildiğinde öğrencilerde eleştirel düşünmeyi ve öğrenme merakını teşvik eden deneyimler sağlanacağını açıklamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin %86,96'sı tarihsel düşünme becerilerinin kazanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında görüşleri sorulduğunda “sınav odaklı değil kazanım odaklı olunmalı” diye belirtmiştir. Carrasso ve Martinez (2016), karmaşık, bağlamsallaştırılmış görevler de dahil olmak üzere yeni değerlendirme stratejileri ve prosedürlerini kullanarak öğrencilerin bilişsel tarih becerilerini belirlemeye çalışılması gerektiğini savunmuştur. Bunun içinde Perrenoud (1998), öğretmenin değerlendirmeyi sadece sonda değil, uzun vadede yapması gerekecektir. Açıkçası, son derece subjektif bir durum olan beceri ölçmenin bir yolu olarak niteliksel değerlendirme araçları vazgeçilmezdir. Değerlendirme listelerinin yanı sıra portfolyolar, ortak değerlendirme ve öz değerlendirme gibi diğer araçlar da öğrencilerin katılımını sağlamada ve aynı zamanda edinilen tarihsel bilgiler üzerinde düşüncelerini sağlamada faydalı olacaktır. Bütün bunlar öğrencilerin üstbilişsel kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin tarihle ilgili neyi bilip neyi bilmediklerini, neyi anlayıp neyi anlamadıklarının bilincine varılması gerekiyor. Başka bir deyişle, giderek daha doğru üstbilişsel yargılarda bulunmaları önemlidir (Gómez & Miralles, 2013, 2015).

Literatürde bu konu ilişkili çalışmalar şu şekildedir; Yıldırım'ın (1999) çalışması, ders kitaplarının öğretmenlere öğretim planlamasında ve sınavlara hazırlıkta yardımcı olduğunu göstermiştir, ancak kitapların fiziksel özellikler, içerik sunumu ve organizasyonu, dil, öğretim ve öğrenme araçları ve öğrenciler üzerindeki etkisi açısından bir dereceye kadar etkisiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmada ders kitaplarının çoğunlukla bilgi aktarımına odaklandığı, metinlerin, öğrencileri bilgileri ilgiyle okumaya, içerik alanını anlamalarını sağlamaya, düşünme becerilerini geliştirmeye ve konuya karşı olumlu tutumlar geliştirmeye yönlendirmede etkisiz olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak; 9. Sınıf lise tarih kitaplarının hazırlanmasında tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik içerik hazırlanmasının hedeflendiği, kitaplarda bu doğrultuda yapılanmanın olduğu ve zamanla içeriğinin bu yönde düzenlendiği ancak hangi düşünme becerisine nerde ve nasıl vurgu yapıldığı kronolojik düşünme becerisi dışında net değildir. Öğretmenlerinde tarihsel düşünme becerilerine önem verdikleri ancak yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları, öğrenciye aktarım konusunda yetersizlikler olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

- Kitaplarda, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler göz önünde bulundurularak tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanması,
- Tarihsel düşünme becerileri noktasında tarih ders kitaplarında sunulan içeriğin hangi beceriye yönelik olduğu daha net ifade edilmesi,
- Sınavlarda öğrencilerden ezberlemekten daha karmaşık bilişsel beceriler gerektiren sorular ve alıştırmalara yer verilmesi,
- Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kazanıp kazanmadığını analiz etmeye olanak sağlayacak anlatımları kullanmalarını gerektiren ödev/görevlerin programa dahil edilmesi,
- Öğrencilerin tarih becerilerini edinmelerinde bilişsel ilerleme belirteçlerini takip etmek için sınıfta doğrudan gözlemden ve değerlendirme listelerinin kullanılması,
- Tarih öğretmenlerinin tüm eğitim süreçlerinde, tarihsel düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceği konusunun dikkate alınması,
- Öğretmenlerin lisans eğitim programlarının düzenlenmesinde tarihsel düşünme becerilerinin özellikle dikkate alınması,
- Hizmet içi eğitimlerle öğretmenler, ders kitabı yazarları ve eğitim materyalleri hazırlayanların tarihsel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik uygulamalı çalışmalarla bilinçlendirilmesi,
- Bilişim teknolojileriyle ders izlencesi içerisine zengin tarihsel kaynakların eklenmesi,
- Öğrencinin analiz ve yorum becerisini geliştirmeye yönelik verilen metinlerin içerik ile örtüşen, daha kolay anlaşılır şekilde hazırlanması,
- Öğrencilere neyi nasıl sorgulaması gerektiğini açıkça belirten ve içerikteki faaliyetlerin hangi göstergelyi karşılayacağını açık şekilde belirtildiği şekilde kitap içeriğinin tasarlanması,
- Kitabın öğrenciyi farklı açılardan düşünmeye, farklı bakış açılarını öğrenmeye, farklı kaynaklara yönlendirmeye uygun hazırlanması,

- Yapılacak farklı alan araştırmaları ile beceri yetersizliğine neden olan diğer durumların da belirlenmesi,
- Kitap içeriklerinin hazırlanması sürecinde öğrenciler ile çalışmalar yapılması önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Abdullah, H. S. B., Awang, M. M. B., & Ahmad, A. R. (2019). Implementation of historical thinking skill among malaysian students using history textbook: Concept, issues and challenges. *Education and Humanities (GCSSEH)*, 2, 197-202.
- Ablak, S., & Aksoy, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 41-73.
- Adam, S.F., & Expert, U.B. (2008). *Learning outcomes current developments in europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the bologna process*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/LEARNING-OUTCOMES-CURRENT-DEVELOPMENTS-IN-EUROPE%3A-Adam-Expert/8f6bae5138e651babcd649707b9ca35ac46b12d4>
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229.
- Akbaba, B., Keçe, M., & Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman kronoloji ve değişim sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257.
- Aktaş, Ö. (2020). Ortaöğretim tarih öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (64), 69-80.
- Aktekin, S., & Ceylan, D. (2012). 9. sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 194, 253-268.

- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım, II. Dünya Savaşı örneği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486.
- Aktın, K. (2018, Mayıs). *Sorgulamaya dayalı tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük uygulamaların sosyal bilgiler öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine yansımaları*. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyum’unda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Álvarez-Martínez-Iglesias, J.M., Molina-Saorín, J., Trigueros-Cano, F.J., & Miralles-Martínez, P. (2021). The development of historical competencies in secondary education: a study based on the analysis of sources in spanish and italian history textbooks. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 137-151.
- Andrews, T., & Burke, F. (2007). What does it mean to think historically? *AHA Perspectives*, 45, 32-35.
- Arseven, A., Dervişoğlu, M. F., & Arseven, İ. (2015). Tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 171-185.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. California: Thomson Wadsworth.
- Awang, M., Ahmad, A., Yakub, N., & Seman, A. (2016). Historical thinking skills among pre-service teachers in Indonesia and Malaysia. *Creative Education*, 7, 62-76.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki izdüşümü: Yapılandırmacılık. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4(16), 4-15.
- Bal, M. S. (2012). Determining preservice history teachers' self-assessment levels with regard to their technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(1), 293-308.

- Bal, M. S., & Yiğittir, S. (2012). Okul duvarlarındaki görsellerin tarih öğretimi açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20(3), 999-1016.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartelds, H., Savenije, G. M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2023). Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 47(2), 129-144.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. London: Routledge.
- Bayramoğlu, A. Ç. (2016). *Sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance.
- Brooks, C. D. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Educational Research Association*, 42(5), 719-726.
- Bryant, D., & Clark P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). New York: Guilford.
- Callaway, A. (2020). *Analyzing students' historical thinking skills at different grade levels*. Master's Thesis, Eastern Illinois University, Department of Curriculum and Instruction, Charleston.
- Candan, A. S. (2023). Tarih öğretmenlerinin lise tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri (Karabük örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20.

- Cole, S., Breuer, K., Palmer, S.W., & Blakeslee, B. (2022). *How history is made: a student's guide to reading, writing, and thinking in the discipline*. Texas: Mavs.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev., Ed., 5. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Cunningham, C. A. (2009). Transforming schooling through technology: Twenty-first-century approaches to participatory learning. *Education and Culture*, 25(2), 46-61.
- Çalışkan, H., & Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 129-149.
- Çaydaş, E. (2003). *Orta öğretim 10. sınıf tarih dersinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapısal etkinliklerin değerlendirilmesi: 'Adana ilinde bir örnek olay çalışması'*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- De Leur, T., van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2020). 'When I'm drawing, I see pictures in my head': Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 155-175.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 184, 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar: Tarih Bölümü Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Demircioğlu, İ. H., & Akengin, H. (2012). Zaman ve mekana ilişkin becerilerin öğretilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 187-224.) Ankara: Pegem.
- Dilek, D., & Alabaş, R. (2014). Öğrencilerde tarihsel düşünce gelişimi. In M. Safran (Ed.), *Tarih öğretimi: Kavramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar* (s. 144-151). İstanbul: Yeni İnsan.

- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2135-2153.
- Diriöz, U. (2006). *Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, B. (2019). *Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye" ünitesinin tarihsel empati ile öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The Atomic Bomb. *The Social Studies*, 91(4), 159-169.
- Douma, M. J. (2018). *Creative historical thinking*. New York: Routledge.
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135(1), 108–125.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 204-242). Newark: IRA.
- Durhan, G. (2021). Eleştirel düşünme: Bir sokratik sorgulama metodolojisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 15, 86-97.
- Elbay, S., & Kaya, E. (2021). Understanding the Multiple effects of historical empathy: A study explanatory mixed method. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 12(2), 329-356.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 2158244014522633.
- Endacott, J. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6–49.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model of historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

- Endacott, J. L., Warren, J., Hackett-Hill, K., & Lalonde, A. (2023). Arts integrated historical empathy: Preservice teachers' engagement with pluralistic lived experiences and efforts toward instructional application. *Theory & Research in Social Education*, 52(3), 414-457.
- Er Tuna, Y. (2014). Tarih öğretiminde “tarihsel önemin” belirlenmesi ve kullanılması. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemler içinde* (s. 195-205). İstanbul: Yeni İnsan.
- Ercan, G. S. (2008). *Türkçe tarih ders kitaplarında nedenselliğin kurgulanması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erol Şahin, A. N. (2014). *Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının orta öğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fischerné Dárdai, Á. (2006). A történelmi tanulás sajtósságai. In *Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás* (Vol. 1, pp. 14-29). Pécs: ELTE BTK.
- Frank, B. (2010). Critical thinking and decision-making skills. In D. Huber (Ed.), *Leadership and nursing care management*. Missouri: Mosby.
- Gómez Carrasco, C., & Miralles Martínez, P. (2016). Historical skills in compulsory education: assessment, inquiry based strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal.
- Gövercin, A., & Filiz, S. (2023). Tarih ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme sorularının solo taksonomisine göre bilişsel düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 524-539.
- Gültekin, F. (2023). Compatibility between history textbooks and historian's historiography in terms of historical reasoning: The example of Halil İnalcık and establishment of ottoman state in turkish history education. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 322-339.

- Güneş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Güngör Akıncı, B. A. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsoylar, G. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının öğretiminde tarihsel empatinin kullanılması: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ishak, R., Jantan, R., Pendidikan, U., Idris, S., & Malim, T. (2015). Tinjauan persepsi pelajar terhadap mata pelajaran sejarah sekolah rendah. *Asian Education Action Research Journal (AEARJ)* ISSN, 2289-3180.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 61, 1323-1337.
- Işık, H. (2014). İlköğretim 6. sınıf ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş ve kronoloji bilgilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 111-121.
- Izam, M. I., & Ahmad, A. (2018, Ocotber). *Kemahiran Pemikiran Sejarah (KPS) dalam Pengajaran dan Pembelajaran Mata Pelajaran Sejarah*. Paper presented at the Proceedings International Conference on Social Studies (ICOSH).
- Johanson, L. B. (2015). The Norwegian curriculum in history and historical thinking: A case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-24.
- Kabapınar, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Kaçmaz, S. (2022). *Türkiye'deki ortaöğretim tarih ders kitaplarında eskiçağ tarihi konularının incelenmesi (2000'den günümüze)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaposi, J. (2016). Skills development tasks and the development of historical thinking. In A. Fehérvári (Ed.), *Curriculum, effectiveness, equity* (pp. 9-22). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı), 107-121.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Cork: University College Cork.
- Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir?: Bir saptama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kiriş Avaroğulları, A. (2014). 9. sınıf tarih dersi öğretim programının yöntemsel kavramlar açısından analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 95-109.
- Koldaş, M., & Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı: Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 16, 6414-6436.
- Kosti, K., Kondoyianni A., & Tsiaras A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research*, 6(1), 1-23.
- Köymen, O. (2003). *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar 20. yüzyılda dünya ve Türkiye tarihi*. İstanbul: Tarih.
- Lampert, P., & Schofield, P. H. (2004). *Making history an introduction to the history and practices of a discipline*. London: Routledge.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Maryland: Rowman.
- Levesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Hoboken: John Wiley & Sons.

- Lucey, T. A., Shifflet, R. A., & Weilbacher, G. A. (2014). Patterns of early childhood, elementary, and middle-level social studies teaching: An interpretation of Illinois social studies teachers' practices and beliefs. *The Social Studies*, 105(6), 283-290.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies* (1st ed.). London: Routledge.
- Memory, D. M., Yoder, C. Y., Bolinger, K. B., & Warren, W. J. (2004). Creating thinking and inquiry tasks that reflect the concerns and interests of adolescents. *The Social Studies*, 95(4), 147-154.
- Meraç, H. (2006). *Lise tarih ders kitaplarının içerik ve yöntem açısından analizleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. New York: JB.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metzger, S. A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the holocaust through film. *Journal of Social Studies Research*, 36(4), 387-410.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersi öğretim programı*. Ankara: TTK.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim 11. sınıf Tarih dersi öğretim programı*. Ankara: TTK.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. Ankara: TTK.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Tarih 9 beceri temelli etkinlik kitabı*. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2020/11/ogm/Tarih_9_Beceri_Temelli_Etkinlik_Kitabi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1265> sayfasından erişilmiştir.

- Monu Borkala, L. K. (2022). *The art of communication*. Washington: College Marker.
- Moreno-Vera, J. R., & Sánchez-Ibáñez, R. (2022). Historical thinking skills and cognitive levels in Spanish high school history textbooks. In M. Martínez-Hita, C. J. Gómez Carrasco, & P. Miralles-Martínez (Eds.), *Cases on historical thinking and gamification in social studies and humanities education* (pp. 19-36). Hershey: IGI.
- National Research Council. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school: expanded edition*. Washington: National Academies.
- Nielsen, E. G., & Minda, J. P. (2019). Problem solving and decision making, In Dana S. Dunn (Ed.). *Oxford bibliographies in psychology*. New York: Oxford University.
- Nokes, J. D. (2017). Historical reading and writing in secondary school classrooms. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. (pp. 527-542). London: Palgrave.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu.
- Özhan Dedeoğlu, A. (2002). Tüketici davranışları alanında kalitatif araştırmaların önemi ve multidisipliner yaklaşımlar. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 17(2), 75-92.
- Özmen, C. (2015). Social studies teacher candidates views on historical thinking skills. *Educational Research And Reviews*, 10(14), 2031-2042.
- Özmen, C., & Kızılay, N. (2017). A Study on the historical analysis and interpretation skills of social studies and classroom teachers. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 133-148.
- Özmen, C., & Kuşçu, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 342-362.
- Paykoç, F. (1995, Eylül). Tarih öğretiminde duyuşsal alanın rolü, tarih öğretimi ve ders kitapları. Buca Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İzmir, Yay. Haz. S. Özbaran, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Pehlivan, N. (2021). *2018 Sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen tarihsel düşünme becerilerinin ders kitaplarına yansımada durumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 85-102.
- Public History Initiative. (2021). *Historical thinking standards*. Retrieved from <https://phi.history.ucla.edu/%20nchs/historical-thinking-standards/>
- Rahim, M. Z. N. M., Ahmad, A. R., & Awang, M. M. (2019, October). *Shakila che dahalan. project-based learning: improving historical thinking skills ability*. Paper presented at the 2nd International Conference on Sustainable Development & Multi-Ethnic Society, Batam, Indonesia.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Savenije, G. M., & de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832-845.
- Seixas, P., & Colyer, J. (2011). Assessment of historical thinking. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver: UBC.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 211-221.
- Seyhan, A. (2023). Türkiye’de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 226-252.
- Smart, D., & Harnett, P. (2009). İngiltere’de tarih öğretim programı: Tartışmalı anlatılar. In S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk & D. Smart (Eds.), *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (s. 139-153). Ankara: Harf.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Tarih.
- Şahin, E., Sağlam Tekir, H., & Aktın, K. (2022). Kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1051-1079.

- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Şimşek, A., & Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de tarih öğrenmenin dünü, bugünü. *TYB Akademi*, 3(8), 9-33.
- Talanker, S. (2016, November). *Problem-solving is decision-making*. Paper presented at the Proceedings of the 47th Annual Meeting of the Decision Sciences Institute (pp. 1–18). Austin, Decision Sciences Institute.
- Tuna, Y., & Gültekin, F. (2013). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyallere ilişkin soru sorma becerilerinin belirlenmesi. *Turkish History Education Journal*, 2(1), 30-61.
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- University of California. (2024). *Historical analysis and interpretation*. Retrieved from <https://phi.history.ucla.edu/nchs/alignment-common-core-standards/3-historical-analysis-interpretation/>
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Vass, P. (2004). Thinking skills and the learning of primary history: thinking historically through stories. *History Education Research Journal*, 4(2), 112-125.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>

- Williams, S. (2016). *Teaching history: effective teaching for learning history - chronological vs. thematic approaches to student historical comprehension*. Master's Thesis, Dordt University, Iowa.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yasa, Ş., & Pamuk, A. (2019). Türk denizcilik tarihinin öğretiminde tarihsel romanların kullanımının tarihsel düşünme becerisine etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 202-221.
- Yazıcı, F., & Şimşek, A. (2012). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu. *Tarih Okulu Dergisi*, 11, 13-32.
- Yelkenci, Ö. F. (2020). Tarih öğretiminde tarihsel soruları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine etkisi, *Turkish Studies-Education*, 15(1), 385-415.
- Yıldırım, A. (1999, April). *An assessment of high school history textbooks in Turkey: Teachers' and students' perceptions*. Paper presented at the Annual Conference of American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., & Koca F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.
- Yolartıran, S. (2022). *10. Sınıf tarih ders kitapları arasındaki tutarlılık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER



EK 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2021-E.172398



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-172398
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

24.09.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi İbrahim ÖZCANLI'nın, Prof.Dr.Hamza KELEŞ'in** danışmanlığında yürüttüğü **"Lise Tarih Ders Kitapları ile Öğrenci Seçme Sınavlarındaki Sorularda Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer Alma Durumu ve Alternatif Modül Önerisi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **07.09.2021** tarih ve **13** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 872

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Hamza KELEŞ

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2022-E.270956



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

Sayı : E-17311665-044-270956
Konu : Anketler (İbrahim ÖZCANLI)

21.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 10.12.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 235805 sayılı yazı.
b) 20.01.2022 tarihli ve E-49614598-605.01-41669929 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi İbrahim ÖZCANLI'nın, Prof. Dr. Hamza KELEŞ danışmanlığında yürüttüğü "Lise Tarih Ders Kitapları İle Öğrenci Seçme Sınavlarındaki Sorularda Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer Alma Durumu ve Alternatif Modül Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında Adana ve Ankara illerinde bulunan öğretmenlere uygulama yapmasına izin verilmesine ilişkin ilgi (a) yazınız Milli Eğitim Bakanlığına iletilmiş olup; alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (3 sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSRCSJCJF2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2022-E.270956

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2022-E.270757



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-41669929
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

20.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14/12/2021 tarihli ve E-17311665-044-236440 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi İbrahim ÖZCANLI'nın "Lise Tarih Ders Kitapları İle Öğrenci Seçme Sınavlarındaki Sorularda Tarihsel Düşünme Becerilerinin Yer Alma Durumu ve Alternatif Modül Önerisi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Adana ve Ankara Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Tarihsel Düşünme Becerilerinin 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Almasına Yönelik Öğretmenlerin Düşünce, Uygulama ve Önerilerinin Değerlendirilmesi Formu

1. Lise tarih derslerinde, tarihsel düşünme becerilerinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Yukarıdaki soruya “evet” cevabı veriyorsanız nedenlerini yazınız?
3. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili bilgi kaynaklarınız nelerdir?
4. Tarihsel düşünme becerilerini uygulama düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?
5. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili, lise öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
6. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili tarih öğretmenlerinin farkındalıkları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
7. Tarihsel düşünme becerileri ile ilgili, lise öğrencilerinin yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz?

8. Öğrencilerinize tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak için hangi yöntem, teknik ve stratejiler takip ediyorsunuz?
9. Tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik MEB yayını olan lise tarih ders kitaplarının içeriğinin yeterli alma durumu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
10. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde lise tarih ders kitaplarının etkililiği konusunda neler söyleyebilirsiniz?
11. Öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, tarih kitaplarında (MEB) ne gibi değişiklikler/eklemeler yapılmalıdır?
12. Öğrencilere tarihsel düşünme becerileri kazandırmak için hangi yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmasını önerebilirsiniz?
13. Tarihsel düşünme becerilerinin kazanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

EK 4. Tarihsel Düşünme Becerileri Göstergeleri

Beceri	Göstergeler	Kısaltma
Kronolojik düşünme becerisi	Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapar.	G1
	Tarihsel olayları milattan önce (MÖ) ve milattan sonra (MS) ayırımına uygun olarak tarih şeridinde yerleştirir.	G2
	Herhangi bir tarihi (yılı), çağ, binyıl, yüzyıl, yarı ve çeyrek gibi zaman kavramlarıyla ifade eder.	G3
	Tarihsel bir metindeki zaman akışını belirler.	G4
	Kronoloji içeren tarihsel verileri ve kaynakları yorumlar.	G5
	Tarihsel bir olayı zamanla ilgili yanılığa düşmeden açıklar.	G6
	Belirli bir zaman akışına göre tarih şeritleri, tarihsel hikâyeler, akış şemaları ve zaman kapsülleri gibi materyaller hazırlar.	G7
	Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır.	G8
	Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik farklı yaklaşımlar önerir.	G9
Tarihsel Kavrama Becerisi	Tarihsel bir belge veya metnin yazarı ve kaynağını belirtir.	G1
	Tarihsel bir metnin içeriğini kim, ne, nasıl, nerede, neden-sonuç ve ne zaman gibi temel sorular çerçevesinde çözümler.	G2
	Tarihsel bir metindeki olgu ve görüşleri ayırt eder.	G3
	Tarihsel bir olayı açıklarken belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmişte anlatan kaynaklarda sunulan verileri kullanır.	G4
	Belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmişte anlatan kaynaklarda yer alan tarihsel verileri kendi cümleleri ile açıklar.	G5
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	Geçmişte yaşamış insanların farklı bakış açıları olabileceğine kanıtlar gösterir.	G1
	Tarihsel olaylara ilişkin tarihçilerin farklı yorumları olduğunu kavrar.	G2
	Tarihsel olaylar hakkındaki algı, önem ve yorumların yeni gelişmeler doğrultusunda değişebileceğini açıklar.	G3
	Tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini analiz eder.	G4
	Tarihsel sürekliliği olan sorunları belirleyerek çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapar.	G5
	Tarihsel kaynaklara dayalı olan ve olmayan görüşleri ayırt eder.	G6
	Tarihsel süreçteki farklı anlayış, dönem, gelişme, kurum ve uygulamalara örnekler verir.	G7
	Birbiriyle karşıt görüşler içeren tarihsel metinlerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırır.	G8

	Tarihsel olayların yol açtığı fırsatları ve sınırlılıklar hakkında çıkarımlarda bulunur.	G9
Tarihsel Sorgulama Becerisi	Tarihsel kaynaklara anlamlı sorular sorar.	G1
	Farklı kaynaklardan tarihsel veri elde eder.	G2
	Tarihsel verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sorgular.	G3
	Tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri çözümler.	G4
	Tarihsel kaynaklardan elde ettiği verileri bulgulara dönüştürür.	G5
	Tarihsel bulgulardan yola çıkarak ulaştığı sonuçları raporlaştırır.	G6
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	Geçmişteki konu ve sorunları tanımlar.	G1
	Geçmişteki konu ve sorunlarla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder.	G2
	Geçmişte yapılan uygulamaların ve alınan kararların alternatiflerini değerlendirir.	G3
	Güncel sorunların tarihsel arka planlarını tespit eder.	G4
	Güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan geçmişteki ve günümüzdeki nedenlere ilişkin çıkarımlarda bulunur.	G5
	Tarihsel bir sorunu çözmeye yönelik eylem planı hazırlar, bu doğrultuda problemi tanımlar, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz eder ve iyi incelenmiş tercihler arasından inandırıcı bir çözüm önerir.	G6
	Tarihsel bir karara dayalı uygulamaları değerlendirir.	G7
Tarihsel Empati Becerisi	Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların duygu, düşünce ve amaçlarını tespit eder.	G1
	Kendi duygu, düşünce ve yargılarından etkilenmeden incelediği dönemin özelliklerini kavrar.	G2
	Tarihsel olayları dönemin bakış açısıyla değerlendirir.	G3
	Geçmiş olayları değerlendirirken tarihsel bağlam ve kronolojiyi doğru kullanır.	G4
	Geçmiş olaylara ilişkin elde ettiği veriler ve dönemin şartlarını dikkate alarak kendi tarih anlatısını oluşturur.	G5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Özcanlı, İbrahim
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	
Medeni hali	
Telefon	
E - posta	

Eğitim Derecesi	Okul/Program		Mezuniyet yılı
Lise	Kozan Lisesi		2009
Üniversite	Gazi Üniversitesi	Sosyal bilgiler öğretmenliği	2015
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Tarih eğitimi	2018
Doktora	Gazi Üniversitesi	Tarih eğitimi	Devam ediyor

İş Deneyimi	Görev
Emniyet Genel Müdürlüğü	
Çukurova Üniversitesi	Özel Kalem Şube Müdürü (Öğrt. Gör.)

Yabancı Dil	İngilizce, yökdil = 72.5
ALES	81.6

Yayınlar

- Özcanlı, İ., Keleş, H., Erol N. (Mayıs, 2018). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Önemi, 5. ASM Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi. Sözlü bildiri.
- Özcanlı, İ., Keleş, H. (Mayıs, 2021). Ölçek Geliştirme Çalışması: Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Farkındalık Ölçeği, 5th International Congress Of Eurasian Social Sciences'e (5.Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi). Sözlü Bildiri.

3. Özcanlı, İ., Keleş, H. (Mayıs, 2021). Ölçek Geliştirme Çalışması: Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Tutum Ölçeği, 5th International Congress Of Eurasian Social Sciences'e (5.Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi). Sözlü Bildiri.
4. Özcanlı, İ., Keleş, H. (Aralık, 2021). Ölçek Geliştirme Çalışması: Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Farkındalık Ölçeği, Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar dergisi, 5 (2), 15-22.
5. Özcanlı, İ., Keleş, H. (Aralık, 2022). Tarih Derslerinin Anlatımında Tarihsel Düşünme Becerilerinin Önemi. Bulletin of Educational Studies, 1(1), 32-39.
6. Özcanlı, İ.,Varol, Ş. (Aralık, 2022). Tanzimat Sonrası Eğitim Alanındaki Islah Faaliyetleri ve Cumhuriyet Dönemine Yansıması Özelinde Bir Değerlendirme. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi. 7 (2), 253-267



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...