

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

2006-2011 YILLARI ARASINDA MEB'DE OKUTULAN SOSYAL
BİLGİLER 6. SINIF DERS KİTABINDAKİ TARİH ÜNİTELERİNİN
TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yusuf E. B ONGANER

Balıkesir, 2019

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI

2006-2011 YILLARI ARASINDA MEB'DE OKUTULAN SOSYAL
BİLGİLER 6. SINIF DERS KİTABINDAKİ TARİH ÜNİTELERİNİN
TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yusuf E. B ONGANER

Balıkesir, 2019

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı'nda 200712541004 numaralı Yusuf E. B ONGANER'in hazırladığı "Sosyal Bilgiler 6. Ve 7. Sınıf Ders Kitaplarında Tarih Ünitelerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Göre Değerlendirilmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22.4.2019 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/ÇOKLULU ile karar verilmiştir.

Başkan.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı (Danışman)

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

17.05/2019
Enstitü Müdürü
(Unvanı, Adı-Soyadı)

Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ
Müdür

ÖNSÖZ

Tarih öğretiminde; ders kitaplarında öğrencilerin ezber yerine tarihsel düşünmeye yöneltilmesi ve kitaplardaki metinlerin öğrencileri düşünmeye sevk etmesi amacıyla ABD ve Avrupa’da tarih disiplininin ve öğrenmenin doğasına yönelik yeni anlayışlar gelişmeye başlanmıştır.

Bu araştırmada, Okullarda Tarih Öğretim Merkezinin (NCHS) belirlemiş olduğu ve Milli Eğitim Bakanlığının müfredatta yer verdiği tarihsel düşünme becerilerinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı tarih ünitelerinde amaca uygun kullanılıp kullanılmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, sınırlılıklar ve sayıtlar, kısaltmalar gibi araştırma ile ilgili genel bilgilere; ikinci bölümde sosyal bilgiler eğitimi ilgili kuramsal bilgilere, ilgili literatürün incelenmesine; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgilere; dördüncü bölümde araştırma ile ilgili bulgulara ve tartışmalara; beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecini bitirmemi sabırla bekleyen çok değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Ahmet AKGÜN’e teşekkürü bir borç bilirim. Desteklerini her zaman hissettiğim hocalarım Prof. Dr. Kamile GÜLÜM’e, Prof. Dr. Alaattin KIZILÇAOĞLU’na, Dr. Öğretim Üyesi Hakan ÖNAL’a, Dr. Ahmet UYSAL’a, bir kardeş gibi hep yanımda olan İbrahim İPEK’e ve sevgili eşime teşekkür ederim.

Yusuf ONGANER
Balıkesir, 2019

ÖZET

2006-2011 YILLARI ARASINDA MEB'DE OKUTULAN SOSYAL BİLGİLER 6. SINIF DERS KİTABINDAKİ TARİH ÜNİTELERİNİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ONGANER, Yusuf E.B

Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Ahmet AKGÜN

2019 90 Sayfa

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler altıncı sınıf ders kitabının 3. Ünitesi olan İpek Yolunda Türkler Ünitesinin konuları NCHS'nin belirlemiş olduğu kriterler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Türkiye'deki tarih eğitiminin NCHS kriterlerine uygun olduğu MEB tarafından belirtildiği için NCHS'nin belirlemiş olduğu tarihsel düşünme becerileri Türkiye'deki tarih eğitiminde kabul görmektedir. MEB'in sosyal bilgiler dersinde verdiği tarih eğitiminin, tarihsel düşünme becerileriyle ne ölçüde örtüştüğü bu çalışmada değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi 3. Ünitesi olan İpek Yolunda Türkler tümüyle tarih eğitimi kapsamındadır. Bu ünitenin içeriğindeki konular NCHS'nin belirlemiş olduğu (Kronolojik Düşünme Becerisi, Tarihsel Anlama/Kavrama Becerisi, Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi, Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi) beş tarihsel düşünme standardı bağlamında ünitedeki her konu tek tek incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda genel olarak NCHS kriterlerine uygunluk görülmektedir.

Ünitenin ilk konuları olan “Destan Yazarlar” ve “Asker Millet” bölümlerinde Kronolojik Düşünme Becerisi ve Tarihsel Anlama/Kavrama Becerilerinde tarihsel anlatım yönünden problemler görülmüştür. Özellikle “Asker Millet” konusu ilk olarak başlığındaki asker kavramıyla millet

kavramını yan yana getirerek, tüm ulusu militarist bir çizgiye yakınlaştırmaktadır.

MEB'in hazırlamış olduğu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki tarih konuları NCHS'nin belirlemiş olduğu standartlara yakındır. "Destan Yazarlar" ve "Asker Millet" konuları gözden geçirilerek NCHS standartlarına daha yakın bir anlatım sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, NCHS, Tarih Öğretimi, Ders Kitabı.



ABSTRACT

AN EVALUATION OF HISTORICAL SUBJECTS IN THE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK OF 6TH GRADE STUDENTS BASED ON THEIR HISTORICAL THINKING SKILLS BETWEEN 2006-2011

ONGANER, Yusuf E.B

Balikesir University, Institute of Social Sciences

Faculty of Primary Education

Thesis Advisor: Ast. Prof. Dr. Ahmet AKGÜN

2019, 90 Pages

In this study, the subjects of “Turks on the Silk Road”, which is the 3rd chapter of Social Sciences textbook of the 6th grade, are evaluated in accordance with the criteria determined by NCHS. The historical thinking skills in history education, determined by NCHS, are accepted in Turkey. The Ministry of Education (MEB) specifies that the history education is complied with the NCHS criteria in Turkey. To what extent the history education given by MEB in the social sciences course overlap with historical thinking skills are evaluated in this study.

The subject of “Turks on the Silk Road”, in the 3rd chapter of the Social Sciences course, is entirely within the scope of Turkish history education. The topics in this chapter are examined one by one in the context of five historical thinking standards (Chronological Thinking Skill, Historical Understanding/Comprehension Skill, Historical Analysis and Interpretation Skill, Historical Problem Analysis and Decision Making Skill) determined by NCHS. As a result of these examinations, it is observed that there is a consistency in general with the criteria of NCHS.

In the first topics of the chapter, some problematic expressions are observed in terms of historical narrative of Chronological Thinking Skill and

Historical Understanding/Comprehension Skills in the sections of “I Writer” and “Soldier Nation”. Especially, the subject header of “Sol Nation” leads entire nation closer to a militarist line by bringing the concept of soldier and concept of nation together.

The history subjects that take place in the textbook of Social Sciences course of the 6th grade, which is published by MEB, are close to the standards set by NCHS. A closer narrative to the NCHS standards can be achieved by revising the subjects of “Epic Writer” and “Soldier Nation”.

Keywords: Social Studies, NCHS, Historical Teaching, Social Studies Textbooks

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİS.....	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Çalışmanın Amacı	2
1.3. Çalışmanın Önemi.....	2
1.4. Varsayımlar (Sayıtlılar).....	3
1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Tanımlar	4
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	5
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	5
2.2. İlgili Araştırmalar.....	5
3. YÖNTEM	9
3.1. Araştırmanın Modeli	9
3.2. Bilgi Toplama Kaynakları	9
3.3. Bilgilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	9
3.4. Çalışmanın Kapsamı	10
3.5. Çalışmanın Yöntemi	10
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	12
4.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarihsel Düşünme Becerileri	12
4.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Kapsamı	12
4.1.2. Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi	13
4.1.2.1. ABD’de Sosyal Bilgilerin Gelişim Süreci	14
4.1.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişim Süreci	16
4.1.3. Sosyal Bilgiler Programının Yapısı ve Beceriler	18
4.1.3.1. Beceriler.....	18
4.1.4. Tarihin Tanımı	21
4.1.5 Tarihin Yararları.....	21
4.1.6. 2005 Programında Sosyal Bilgiler ve Tarih.....	23

4.1.7. İlköğretimde Tarih Öğretimi	26
4.1.7.1. İlköğretimde Tarih Öğretimi Tartışmaları.....	27
4.1.8. Tarihsel Bilgi.....	29
4.1.8.1. Tarihsel Bilgiye Yönelik Eleştiriler	30
4.1.9. Tarihsel Zaman	34
4.1.10. Tarihsel Mekân	41
4.1.11. Tarihsel Empati	42
4.1.12. Tarihsel Düşünme Becerileri.....	44
4.1.13. Tarihsel Düşünme Becerileri ve Alt Basamakları	49
4.1.13.1. Kronolojik Düşünme Becerisi	50
4.1.13.1.1. Kronolojik Düşünme Becerisi Alt Basamakları	50
4.1.13.2. Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi	51
4.1.13.2.1. Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi Alt Basamakları	52
4.1.13.3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	52
4.1.13.3.1. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Alt Basamakları	54
4.1.13.4. Tarihsel Araştırma Becerisi	55
4.1.13.4.1. Tarihsel Araştırma Becerisi Alt Basamakları	56
4.1.13.5. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	57
4.1.13.5.1 Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	
Alt Basamakları	58
4.2. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İpek Yolunda Türkler Ünitesinin	
Tarihsel Düşünme Becerilerine Göre Değerlendirilmesi	58
4.2.1. Destan Yazarlar	58
4.2.2. Asker Millet	62
4.2.3. İpek Yolu.....	66
4.2.4. Çöle İnen Nur.....	68
4.2.5. Türk Büyükleri Kendilerini Anlatıyor	70
4.2.6. Yıllardır Süren Tatlı Gelenek	73
4.2.7. Çizgilerin Dili	76
4.2.8. Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi	77
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
5.1.Sonuç.....	80
5.2. Öneriler	81
KAYNAKÇA.....	83

KISALTMALAR LİSTESİ

A.B.	: Avrupa Birliği
A.B.D.	: Amerika Birleşik Devletleri
akt.	: Aktaran
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	:Milattan Önce
M.S.	:Milattan Sonra
N.C.H.S.	: Okullarda Ulusal Tarih Merkezi
T.İ.K.A.	: Türkiye İşbirliği ve Kalkınma Ajansı
T.T.K.B.	:Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

Türkiye’de, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde, öğrencilerin tarihsel düşünme yerine ezbere yöneltilmesi ve tarih öğretiminde metin ağırlıklı çalışmalara ağırlık verilmesi dikkat çeken başlıca problemlerdir. Tarih ve sosyal bilgiler öğretim programları, son yıllarda ABD ve Avrupa’da tarih disiplininin ve öğrenmenin doğasına yönelik yeni anlayışlar doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Dilek (2010:142) de *“Çağdaş tarih öğretim paradigmaları; farklılıkları dikkate alan, çok kültürlülük ve farklı tarihsel anlatılara/yorumlara yer veren çok perspektifli bir yaklaşıma eğilimlidir. Birincil ve ikincil tarihsel kaynaklarla çalışma, tarihsel kanıtı değerlendirme, tarihsel düşünme, eleştirel düşünme, tarihsel empati ve sorgulama becerilerini geliştirmek hedeflenir olmuştur”* şeklindeki ifadesiyle bu yeni anlayışlara dikkat çekmiştir.

Bu çalışmalar doğrultusunda NCHS (Okullarda Ulusal Tarih Merkezi) tarafından belirlenmiş olan ve MEB tarafından da 2009 yılında kabul edilerek orta öğretim tarih programında uygulanması kararlaştırılan Tarihsel Düşünme Becerileri yeni eğitim programına girmiştir. Safran (2002:938) da, *“Bugün artık çağdaş ülkelerde tarih öğretimi; problem çözme becerisinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme ve empati gibi kavramlar ile birlikte anılmaktadır. Buralarda tarih, ezberlenecek bir konu alanı olmaktan çok bir araştırma ve soruşturma tarzı olarak sunulur olmuştur”* şeklindeki ifadesiyle, tarihsel düşünme becerilerinin, tarih öğretimi alanındaki önemine vurgu yapmıştır.

Bu anlayış doğrultusunda tarih dersleri artık, öğrencilerin bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciye bilimsel zihniyet, salt bilimsel tarih ders kitabı içeriği ile kazandırılmaz. Büyüdüklerinde tarihçi olmayacak olan öğrencilerin büyük bir kısmı, eğitim hayatları boyunca kazanacakları tarihçi becerileri sayesinde karşılaşılabilecekleri sorunları çözmede, bu becerilerden faydalanabilmektedir. Ata (1999) Öğrencilerin, tarihsel düşünme

becerilerini geliştirebilmelerini, birer tarihçi gibi düşünebilmeleriyle açıklamaktadır. Bu nedenden dolayı tarih öğretimi, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi için de öğrencileri, “tarihçi” gibi düşünmeye yönltebilecek etkinliklere yer verilmelidir. Çünkü Ata’nın da (1999:50) belirttiği gibi *“Öğrencileri birer ‘tarihçi’ gibi düşündürmek demek, onları birer tarihçi yapmak demek değil; onları tarihçi becerilerine sahip kılmak demektir”*

1.1. Problem

Bu çalışmada genel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “İpek Yolunda Türkler” ünitesi NCHS tarafından geliştirilen tarihsel düşünme becerilerine uygunluğu araştırılmıştır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından belirlenen ve ders kitaplarıyla uygulanan Sosyal Bilgiler Programı’nda nasıl bir tarih oluşturulmaktadır? Bu temel sorulara ve konularla ilgili alt başlıklarda oluşturulan diğer sorulara çalışmada cevap aranmıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler programında yer alan 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabındaki tarih konularının NCHS tarafından geliştirilen tarihsel düşünme becerilerine uyumunu değerlendirmektir. Bu değerlendirmeye, MEB’in sosyal bilgiler dersinde verdiği tarih eğitiminin, tarihsel düşünme becerileriyle ne ölçüde örtüştüğünün görülmesine katkı sağlanmaya çalışılmaktadır.

1.3. Çalışmanın Önemi

Heyking (2004), tarihe bakışın zenginleşmesi ve bunun öğretim programlarıyla biçimlendirilmesi sonucunda çok küçük yaştaki çocukların bile

tarihsel düşünmelerinin geliştirilebileceğinin kabul edilmeye başladığını belirtir (Akt. Dilek, 2010:143). Fines (1994) ise, öğrencilerin birer tarihçi gibi çalışmaları gerektiğini vurgulamakta ve tarihin nasıl yazıldığının, bize nasıl ulaştığının öğrencilere öğretilmediğinde tarihin bir dizi iddianın ezberlenmesinden öteye gidemeyeceğini belirtmektedir (Akt. Işık, 2008:30). Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonuçların, MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf programında yer alan tarih konularının daha doğru, uyumlu ve etkin öğrenilmesine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlılar)

İlgili alan yazınından ve çalışmalardan sağlanan bilgiler, birbirlerini doğrulamaya yönelik karşılaştırıldığında, güvenilir ve geçerli bilgiler sunmaktadır. Yazılı kaynaklar, tarih eğitiminde NCHS eğitiminin ve anlayışının kuramsal boyutta nasıl kurgulandığına dair betimlemede yeterlidir.

1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Sosyal Bilgiler Öğretimi literatüründe ülkemizde konumuzla ilişkili çalışma neredeyse yok denecek kadar azdır. Tarih eğitiminin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği konusunda daha çok ABD’de yapılmış çalışmalar ön plandadır. Bu çalışmalarda da, yabancı kaynakların yoğunlukta olması çalışmamıza doğrudan bilgi sağlayan yerli kaynakları kısıtlamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih eğitimi ve öğretimi algısı üzerine geniş çaplı deneysel çalışmalar ekonomik nedenlerden dolayı yapılamamıştır. Bu araştırma Türkiye’de ortaokullara MEB tarafından 2006-2011 yılları arasında ücretsiz olarak gönderilen Altın Yayınlarına ait Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki tarih konularının ele alındığı İpek Yolunda Türkler ünitesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otorite :Yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü, yetki, sulta, velayet; Siyasi veya idari güç; Çalışmalarıyla kendini kabul ettirmiş, başarılı kimse.

Empati :Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilme becerisi.

Kronoloji :Zaman Bilimi.

İroni :Gülmece; söylenen sözün tersini kastederek kişiyle veya olayla alay etme.

Tikel :Bir türün bütün bireylerine değil de bir veya birkaç bireye ilişkin olan, cüzi, tümel karşıtı.

Sentez :Yalından karmaşık olana, külliden cüziye, zorunludan olasıya, ilkeden onun uygulanmasına, genel yasadan bireysel duruma, nedenden etkiye, öncülden varılan sonuca giden düşünme biçimi.

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Modern tarih eğitiminin kabul gören kurumu NCHS tarafından yayınlanan tarihsel düşünme becerileri, günümüz dünyasının çok kültürlü, farklılıkları önemsemekte ve eleştirel düşünce yeteneklerini ön plana taşımaktadır. Ülkemizde de tarih eğitimi ilkokuldan itibaren eğitim programlarımızda yer almaktadır. Yenilenen ve yapılandırmacı eğitim modelini benimseyen MEB programı NCHS'nin yaklaşımını orta öğretim programında kabul etmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının hazırlanması sürecinde ise tarihsel düşünme becerilerine ne ölçüde yer verildiği araştırma sahası oluşturmaktadır. Bu çerçevede birçok akademisyen de farklı çözümsel metotlar ve uygulamalar öne sürmüştür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Tarih düşüncesi ve bilişsel gelişim üzerine ilk araştırmayı yapan *R.N. Hallam*(1967), yaşları 11-16 arasında değişen 100 ortaöğretim öğrencisine bir test uygular ve öğrencilerin soyut işlemler evresine 16.2-16.6 yaşlarında ulaştığını belirtir. Hallam'ın çalışmalarının sonucu çocukların, yaklaşık 16 yaşlarında tarihî düşünme yeteneğine sahip oldukları öne sürülür ve bütün bunların sonucunda ilkokul çocuklarına tarih öğretiminin üzerinde yeterince durulmaz (Akt.Dilek, 1999).

Husbands (1996), 1960'lı yıllarda, Piaget'in bilişsel psikolojisi çerçevesinde "Tarih"i, yetişkin öğrencilerin çoğunun kapasitelerinin ötesinde güç bir akademik disiplin olarak görüldüğünü ifade eder (Akt. Yapıcı, 2006:27). Günümüz alan eğitimcileri ve araştırmacılarının, genel olarak, ortak görüşü ise, yapılan araştırmalarda da bulgulandığı gibi, "Bruner'nun uygun öğrenme ortamları hazırlandığı takdirde her konuda her yaş grubundan öğrencinin entelektüel [bu bağlamda tarihsel] düşünme sürecine dâhil

olabileceği” yönündedir (Watts, 1972; Cooper,1994; Bruner, 1996; Husbands, 1996; Dilek, 2002 ve Barton, 2004; Akt. Yapıcı, 2006:27).

Shemilt(1981), yaptığı bir araştırmayla beceriye dayalı tarih öğrenimi gören öğrencilerin, geleneksel tarih öğrenimi gören öğrencilerden daha başarılı olduklarını tespit etmiştir (Akt. Doğan, 2007:188). Shemilt ayrıca 11-14 yaş grubuna yönelik olarak tarihte soyut işlemler evresinin artık geçerli bir hipotez olmadığını da söylemektedir (Akt. Dilek, 2000).

Lee, Dickinson ve Ashby(1996) de yapmış oldukları araştırmada, yedi yaşındaki bazı çocukların, on dört yaşındaki bazı çocuklara nazaran “tarihî konularla ilgili düşüncelerini ifade etmede” daha başarılı olduklarını tespit etmişler ve küçük yaşlarda da öğrencilerin tarihsel düşünebileceğini göstermişlerdir (Akt. Dilek, 2000).

Erinç(2003), Ortaöğretim 10. Sınıfta tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin tarihsel düşünme bakımından ilk basamak olan “kronolojik düşünme aşamasında” kaldığı belirlenmiştir.

Kıcır(2006:101-102), “Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasının sonuç bölümünde şu tespitlerde bulunmuştur:

Tüm disiplinlerde olduğu gibi sorgulayıcı yaklaşım tarih öğreniminde de büyük önem taşır. Tarihin, edebi yanı ve sanat yönü düşünüldüğünde, sorgulamanın ne kadar önemli olduğu daha belirgin bir hâl alır diyebiliriz. Geleneksel eğitim sisteminin birer üyesi olarak uzun bir süre doğrudan bilgi aktarımına dayalı bir öğrenim görmüş olmaları, öğrencilerin, yazar ve kaynağı sorgulama becerilerinin düşük düzeyde olmasının temel nedeni olarak gösterilebilir. Öğretmen merkezli olarak sunulan bilgilerin öğrenci tarafından sorgulanmadan olduğu gibi alındığı sonucuna ulaşılabilir. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin kaynak sorgulama becerilerinde beklenen düzeyde başarı gösteremedikleri söylenebilir.

Kıcır, ilköğretim 7. sınıf düzeyinde yapmış olduğu çalışmayla, öğrencilerin bilgiyi sorgulamaktan öte, ezberlemeye odaklandıkları ve böyle bir alışkanlığa adeta hapsedildikleri için kaynakları sorgulamada başarı gösteremediklerini tespit etmiştir.

Erdoğan(2007:474), *“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi”* başlıklı yüksek lisans çalışmasında resimlendirilmiş öykü tekniğinin, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine olumlu etkilerde bulunduğunu ortaya koyar ve “Geçmiş algılayabilen ve bugün olmayanlarla geçmişin izlerinden yola çıkarak özdeşim kurabilen; empati yapabilen öğrenciler, bu edinimlerini günlük yaşamlarına taşıyabileceklerine dair işaretler vermiştir” tespitinde bulunur.

Işık(2008:7), “Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında, tarih öğretiminde, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların sayıca yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Işık, deney-kontrol gruplu uygulama çalışmasıyla, tarihsel doküman kullanımının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ve başarılarını artırdığını tespit etmiştir (Işık, 2008: 221). Bu çalışma, ülkemizde eksikliği tespit edilen, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara büyük katkı sağlamaktadır. Işık, tarih derslerinde doküman kullanımı yaklaşımının; öğrencilerin tarih bilgilerini ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencileri, tarihçinin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaya yönelttiğini tespit etmiştir. Öğrencinin, bilginin üreticisi olabilmesi için tarihsel düşünme becerilerine sahip olması gerektiğini ve öğrencilere sunulan yazılı ve görsel kaynakların, tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek yönde işe koşulmasını vurgulamaktadır.

Kıcır (2006) ve Işık (2008) yaptıkları çalışmalarında, Türkiye’de öğrencilerin, ezber çalışmalarına yöneltildiğini ve tarihsel düşünme

becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların sınırlılığına dikkat çekmişlerdir. Erdoğan (2007) yaptığı araştırmada resimlendirilmiş öykülerle, ilköğretim ğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bulgulara ulaşırken; Işık (2008), tarihî dokümanların lise ğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Işık (2011), yaptığı çalışmada birincil ve ikincil el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin tarihsel düşünme üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Nitel bulgular sonucunda tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar kullanılmasının, deney grubu ğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu anlamda daha fazla etki ettiği belirlenmiştir.

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

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yolu ile literatürden ve dokümanlardan veri toplanması tekniği ile hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yapmak için içerik analizleri uygulanmaktadır. Modern içerik analizleri gazeteler, süreli dergiler, televizyon ve sinemalarda kullanılmak üzere medya iletişimde kullanılmaktadır (Merriam; 2013: 144). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Buna istinaden, bu çalışmada dokümanlardan elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenen temalar özetlenip yorumlanmıştır. Dokümanlardan elde edilen veriler düzyazı şeklinde rapor edilmiştir.

3.2. Bilgi Toplama Kaynakları

Çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili kitap, dergi, makale, tez ve benzeri kaynakların taranarak doküman incelemesi yapılmıştır.

Dokümanlardaki mesajların taşıdığı değerler, amaçlar veya niyetler araştırılması hedeflenen olgu veya olguları kapsamaktadır.(Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Bu hedeflerin ayırt ediciliği, bütünsellik taşıması ve amaca uygunluğu uzman görüşleriyle desteklenmeye çalışılmıştır.

3.3. Bilgilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Türkiye'deki ve dünyadaki sosyal bilimler literatüründe, öne çıkan çalışmalardan hareketle, tarih eğitiminin farklı boyutları, kaynakların taranması yoluyla tespit edilmiştir.

a) NCHS'nin sistematikiğini oluřturduėu tarihsel dűřűnme becerilerine gűre, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının 3. űnitesi dokűman incelemesi yűntemiyle bu çalıřmada deėerlendirilmiřtir.

b) Tarihsel dűřűnme becerileri bu űnitedeki amaçlar doėrultusunda hazırlanan ders kitabındaki konuların sunuluř biėimi ile űėrencilerin yařam kořullarından kaynaklanan sosyal, ekonomik ve kűltűrel boyuttaki gerçeklikleri arasındaki uyum ve uyumsuzluklar tespit edilmiřtir.

c) 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki 3. űnitede yer verilen konularla űėrenciler űzerinde oluřturulmaya çalıřılan duyuřsal ve biliřsel deėerler incelenmiřtir.

3.4. Çalışmanın Kapsamı

Çalıřmamız 2006-2011 yılları arasında Milli Eėitim Bakanlıėı'nın onayıyla okullarda űėrencilere űcretsiz daėıtılan Altın Yayınları'na ait Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabını kapsamaktadır. Bu ders kitabında yer alan tarih űnitesi çalıřmanın odaėını oluřturmaktadır. Bu űnitedeki konular tarihsel dűřűnme becerileri ve bu becerilerin alt basamaklarına uygunluėuna gűre deėerlendirilmiřtir.

3.5. Çalıřmanın Yűntemi

Bu çalıřmada nitel arařtırma yűntemlerinden dokűman incelemesi yűntemi kullanılmıřtır. 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularının NCHS (Okullarda Ulusal Tarih Merkezi) tarafından belirlenmiř “tarihsel dűřűnme becerilerine uygunluėunu tespit etmek amacıyla hazırlanmıřtır.

Bu arařtırmada dokűman incelemesi yűntemiyle Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabındaki “İpek Yolunda Tűrkler” űnitesi deėerlendirilmiřtir. Ders kitapları, műfredat (program) yűnergeleri, kılavuz kitapları, ilgili resim ve belgeler veri kaynaėı olarak kullanılmıřtır. Dokűman incelemesi tek bařına bir

araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı da olabilir (Yıldırım ve şimşek, 2005: 188).



4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarihsel Düşünme Becerileri

4.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Kapsamı

İlk defa okutulmaya başlandığı dönemde anlaşılabilen sosyal bilgiler dersi, niteliği konusunda da farklı anlayışlar ortaya çıkarmıştır. Kimileri bu dersi sadece vatandaşlık bilgisi olarak, kimileri sadece tarih veya coğrafya dersi olarak algılamakta bunlar içinde en yaygın anlayış, sosyal bilgilerin tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgilerinin birleştirilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır (Günden, 1995: 23). Sosyal bilgilerin, birçok disiplini içinde barındıran bir bilim dalı olması nedeniyle tanımında farklı bilim dallarına vurgular yapılabilmektedir.

Sönmez (1998:11)'e göre sosyal bilgiler sadece yukarıda ifade edilen derslerin birleştirilmesi değildir. Bunun nedeni, sosyal bilgilerin disiplinler arası ve çok disiplinli bir çalışma alanı olarak gösterilmesidir. Sosyal bilgiler dersinde çocuklar sahip oldukları çevreyi ve bu çevreyi oluşturan insanların hem çevreleriyle hem de birbiriyle olan ilişkilerinin dününü ve bugünü öğrenerek normal gelişim içinde yaşamasını öğrenirler. Öğrenciler sosyal bilgiler ile sadece insanların birbirleriyle ilişkilerini öğrenmekle kalmaz aynı zamanda sosyal kurumlarla ve çevreleriyle olan ilişkilerini de öğrenirler. Böylelikle insanların hayatlarını sürdürmeleri için gerekli olan yiyecek, giyecek, korunma ile ilgili bilgi, beceri ve duyguları kazanırlar. Böylece çocuklar yaşamlarını sürdürebilmek için doğanın ve toplumun bazı ilkelerine uyum sağlarlar.

2005 yılı programında sosyal bilgiler, *“ bireyin, toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği;*

toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2005).

Sönmez (1998:3) de Sosyal bilgileri, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamıştır. Toplum hayatını düzenleyen, insanın sosyal hayatın içindemutlu, huzurlu, rahat yaşayabilmek adına ve kendini gerçekleştirmesini sağlayan her türlü toplumsal olgular bütünü şeklinde açıklanmıştır. Toplumsal kuralların bireye aktarıldığı kurum olan okullarda bu kurallar sistematik olarak öğrencilere hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi aracılığıyla kazandırılır.

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere disiplinler arası bir bilim dalı olarak tanımlanan sosyal bilgiler, ağırlıklı olarak toplumsal konuları ele almaktadır. Çünkü karmaşık olmayan toplumsal kurum ve ilişkilere sahip toplumlarda birey, sosyalleşmeyi hem yaşayarak hem de ailesi ve çevresinden öğrenebilmektedir. Ancak toplumsal kurum ve ilişkilerin karmaşık bir hal aldığı günümüz toplumlarında kişinin, birbirinden farklı olan insanların ilişkilerinin de farklı olduğunu toplumu oluşturan gruplar ve bu grupların işlevini, gruplardan daha büyük devlet gibi geniş örgütlenmeleri işlevleri boyutundaöğrenmesi gerekmektedir. Kişinin bu davranışlarının tümünü ailesinden ve çevresinden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle eğitim kurumları bireyin toplumsallaşması adına önemli görevler üstlenmiştir. (Erden, tarihsiz:4).

4.1.2.Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

1916 yılında ABD’de toplanan bir komisyon tarafından Sosyal bilgiler adı ilk defa kullanılmıştır. Buna karşın hem ABD’de hem de diğer ülke ve toplumlarda sosyal eğitim hemen hemen tüm insanlık tarihi boyunca resmi ya da gayri resmi boyutta etkisini gösteren bir eğitim biçimi olmuştur (Sönmez,1998:6). Ülkemizde ise, cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren farklı dersler adı altında konularına yer verilen sosyal bilgilerin adının konulması ve bütünleştirilmiş bir ders olması, ancak 1968 yılı programında olmuştur.

4.1.2.1.ABD’de Sosyal Bilgilerin Gelişim Süreci

Sosyal bilgilerin ilk programının ağırlığı tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularından oluşmaktaydı. Ulusal Eğitim Derneği’ne (National Education Association Commission) atanan ve uzmanlık alanları farklı olan bilim adamları 1916’da ABD’de yayınladıkları ilk raporda, sosyal bilgiler kapsamında konu alanı olarak; kurumlar, insan toplumunun gelişimi ve sosyal grupların üyesi olarak insan üzerinde durmuş ve iyi vatandaş yetiştirme hedeflemişlerdir (Saxe,1991:149). Bu durum zamanla dünya siyaseti ve konjonktürüne paralel olarak değişime uğramıştır.

I. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan “Büyük Buhran” ve takip eden 1930’lu yıllarda, ABD’de ideolojik bir yöne kayan sosyal bilgiler eğitiminde konu merkezli yaklaşımlar ön plana çıkmaya başlamıştır. 1930’lu yıllarda, sosyal bilgilerin konuları tarih ve sosyal problemler üzerinde yoğunlaşmıştır (Evans, 2004).

II. Dünya Savaşı’nın ABD üzerindeki etkisi ile birlikte sosyal bilgilerin konularında, coğrafya ve savaşlar ağırlık kazanmıştır.Ardından devam eden soğuk savaş döneminde ise kutuplaşmaya giden dünya ekseninde çok kültürlülük ve kültürler arası eğitim konuları programda yer almaya başlamıştır. Bu dönemde, sosyal bilgiler programı bütünüyle değerlendirilmeye alınmıştır. Ayrıca, komisyon tarafından savaş dönemine paralel olarak programda etkili vatandaş üzerinde durulması tavsiye edilmiştir (Evans, 2004:71).

1950’li yıllar, sosyal problemlere yönelik yaklaşımdan ziyade yeniden akademik disipline geri dönülmenin yaşandığı dönem olmuştur. Bunun sebebi okullarda ve toplumda hoş karşılanmayan bazı tartışmalı konuların konu yaklaşımında yer almasıdır. II. Dünya Savaşı öncesi konu merkezli ve problem çözmeye dayalı yaklaşımın bu dönemde biraz zayıfladığı söylenebilir (Evans, 2004:96).

1960'lı yıllarda, bütün programları geliştirmeye yönelik, federal hükümet tarafından okullarda, reform çalışması yapılmıştır. Sosyal bilgiler de bu reform kapsamına alınmıştır. 1970'li yıllarda, hem öğretmen eğitiminde hem de programa yardımcı materyallerin kullanılmasında önemli yenilik ve gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönem, “*yeni sosyal bilgiler*” dönemi olarak bilinir (Martorella; Bear; Bolick, 2002). Yeni sosyal bilgiler dönemi olarak adlandırılan yıllarda şehirleşme, çevrecilik, nüfus, kadın çalışmaları, Afrika ve Asya ile ilgili konular başta olmak üzere vatandaşlık eğitimi ile ilgili yeni konuların programa eklendiği görülür. Bu dönemde yeni sosyal bilgilerin terminolojisi sorgulama, değerler ve karar verme üzerine kurulmuştur. Ayrıca, sınıf ortamında kullanılmak üzere farklı ders materyalleri geliştirilmiştir (Martorella; Bear; Bolick, 2002).

Sosyal bilgiler dersinin eğitim sistemine girmesinin nedenlerinden biri de; toplumsal değişime ve gelişmelere paralel olarak yaşanan karmaşık süreçtir. ABD’de 1940 ve 1950’li yıllarda sosyal bilgiler programının daha çok tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak işlenmesinden dolayı 1970’li yılların ilk yarısına kadar, sosyal bilgiler programına ağır eleştiriler yapılmıştır. Bruner’in buluş yoluyla öğrenme kuramının etkisi bu eleştirilerin yapılmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu eleştirilerden sonra 1970’li yılların ilk yarısında sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya bilgilerinin ağırlığı azaltılmış ve “*sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikolojiye*” ağırlık verilmiştir. Sosyal bilimlerdeki kavram ve yöntemlere dayalı disiplinler arası bir yapı benimsenmiş ve tümevarım, geleneksel tümdengelim yaklaşımının yerini almıştır. Öğrenciler, aktif olarak bilgiyi alan ve kritik düşünme becerilerine sahip fertler olarak yetiştirilmişlerdir. Bu yaklaşımın 70’li yılların sonuna doğru başarısız olması nedeniyle 1980’li yıllarda, yeni sosyal bilgiler anlayışı geleneksel anlayışa geri dönmüştür (Erden, tarihsiz).

Sosyal bilgilerde 1990’lı yıllar, konu ve program önerilerinin dikkate alındığı bir dönem olmuştur. 1995’li yıllar, alternatif konu veya modellerin geliştirildiği bir dönemdir. NCSS’de bazı gruplar, sosyal bilgilerle ilgili hem

ulusal standartlar hem ileri düzeyde öneri ve projeler sunmuşlardır (Martorella; Bear; Bolick, 2002).

ABD’de yayınlanan ilk raporun varlığı ve sosyal bilgilerin doğuşunun, sosyal bilgilerin genel çerçevesinin çizilmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin konularının çok geniş bir alana sahip olması, bu dersin disiplinler arası bir ders olarak gelişmesini sağlayan etkenlerden biridir.

4.1.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişim Süreci

İslamiyet’ten önce inanç ve gelenek sistemi içinde yer verilen toplumsallaşma ile ilgili kurallara, İslamiyet’ten sonra ise, bu kurallara uymak zorunda olan bireyler, İslam dininin esaslarına göre yetiştirilmeye çalışılmıştır. Aynı dönemde medreselerde tarih, coğrafya, kelam, fıkıh, hadis gibi derslerde diğer derslerle birlikte medreselerde okutulmuştur. (Akyüz, 1997:127).

Türk eğitim sisteminde sosyal bilgiler eğitimi, Cumhuriyet dönemi boyunca ilk ve ortaöğretimin vazgeçilmez dersi olan Yurttaşlık Bilgisi, “Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye” adıyla II. Meşrutiyet’in ilanı sonrasında okullarda bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Üstel, 2008: 33).

Cumhuriyet döneminde eğitim programlarıyla ilgili olarak 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1998 ve 2005 yıllarında düzenlemeye gidilmiştir. 1940 ve 1950’li yıllarda sosyal bilgiler programı daha çok tarih ve coğrafya ağırlıklıdır. Türkiye, ABD ve dünyada sosyal bilgiler alanında meydana gelen gelişmelerden, diğer ülkeler gibi etkilenmiştir. Yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya dersleri 1962 program taslağıyla “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi adı altında birleştirilmiştir. Bu dersin amaçları 1., 2., 3. sınıflarda okutulan hayat bilgisi programının amaçlarıyla birlikte verilmiştir (Çelenk, 2000:89).

Yeni sosyal bilgiler hareketinin etkisiyle yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinin konularının birbirine yakınlaştırılması ve üniteler meydana getirilmesi, 1968 programında derslerin yeniden gözden geçirilmesiyle olmuştur. Ancak ülkemizde eğitim materyallerindeki yetersizlik ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları geleneksel yaklaşımın devam etmesine sebep olmuştur.

Türkiye’de 1968 eğitim programından beri okutulan sosyal bilgiler dersi bir dönem ortaokullarda “*Milli Tarih*” ve “*Milli Coğrafya*” adıyla okutulmuş olup 1997’de zorunlu eğitimin 8 yıla çıkartılmasıyla Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılarak “*Sosyal Bilgiler*” adıyla tekrar eğitim programında yer almaya başlamıştır. Sosyal bilgiler dersinin öğretim programı 1998’de hazırlanıp okullara gönderilmiştir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler programının içeriği MEB’e bağlı TTKB tarafından belirlenmektedir. TTKB’nin, 2004 yılında yapılandırmacı bir eğitim anlayışıyla hazırladığı Sosyal Bilgiler dersi programında psikoloji, antropoloji, coğrafya, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve tarih disiplinleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra afet-güvenli yaşam, insan hakları ve vatandaşlık, rehberlik ve psikolojik danışma, spor kültürü ve olimpiik eğitim, girişimcilik, kariyer, sağlık kültürü gibi ara disiplinlere de programda yer verilmiştir. Bu doğrultuda MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Programı’nın vizyonu Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında şu şekilde ifade edilmiştir:

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerisi gelişmiş, bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları temel yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek” (MEB, 2008).

MEB’in belirlediği amaçlarda sosyal bilgiler dersinin alan itibarıyla çok geniş ve kapsamlı bir eğitim gerektirdiği görülmektedir. Öğrencilerin birey olarak siyasal sistemin öğretilerini, hak ve sorumluluklarını öğrendiği, siyasal

sosyalleşmelerinin resmi başlangıç noktası Sosyal Bilgiler dersidir. Etkili/etkin vatandaş yetiştirilmesi, kültürel devamlılığın sağlanması amacıyla; kültür aktarımı ve toplumun hangi süreçlerden geçerek bugünlere ulaştığını kavratmak maksadıyla verilen Sosyal Bilgiler öğretimi, kültür ekseninde örgütlenen modern devletlerin eğitim programlarında her zaman yer almaktadır (İpek, 2011:13).

4.1.3.Sosyal Bilgiler Programının Yapısı ve Beceriler

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nı oluşturan temel öğeler, beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Çalışmanın konusu, sosyal bilgiler dersi tarih konularının tarihsel düşünme becerilerine göre değerlendirilmesi ile ilgili olduğundan, programın, beceriler ögesi üzerinde durmuştur.

4.1.3.1.Beceriler

Okullar yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen programlara kadar bilginin aktarıldığı mekânlar olarak görülmüştür. Oysa öğrenme, okul dışında da devam eden bir süreçtir. Yapılan son araştırma ve çalışmalara göre bilgi öğrenenden bağımsız değildir, bireyin deneyimlerini kazandığı dış dünya vardır, ancak anlam bireyden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, birey tarafından dünyaya verilir (Bulut, 2008: 524).

Yapılandırmacılığa göre nesnel bir gerçeklik yoktur, anlam bireyin deneyimleri ışığında yine birey tarafından yapılandırılır. Bu nedenle bireyin okul içi yaşantısı ile okul dışı yaşantısı uyum içinde olmalı, yani bireyin okulda öğrendikleri, gerçek yaşamda karşılaştıklarının bir devamı ya da gerçek yaşamda karşılaşılabileceği durumlar ile ilgili olmalıdır. Okulun öğrencilerine kazandırabileceği en önemli unsur, öğrenme istek ve arzusunu yaratmaktır (Özden, 2000: 17).Yeni sosyal bilgiler öğretim programında da öğrencilerde öğrenme istek ve arzusunu oluşturacak birçok uygulamaya yer verilmiştir.

“Örnek olay analizi, sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam, poster ya da afiş hazırlama, şiir, öykü veya şiir yazma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca hazırlama, dramatizasyon yapma, tavsiyede bulunma, karşılaştırma yapma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri düzenleme, kavram haritası oluşturma, kanıtlama, empati kurma, değerlendirme, benzetim yapma, günlük hayatla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem yapma, formülleştirme, haber toplama, önceki düşündükleri ile karşılaştırma, bildikleri ile bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, öğretim malzemesi hazırlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, hipotez oluşturma ve sınama, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama, pandomim, öğrendiklerini listeleme, proje ve gazete çıkarma, yeniden yazma gibi uygulamalar, Sosyal Bilgiler Programı’nın uygulanması sürecinde, gerekli beceri, bilgi ve kavramları kazandırma konusunda işe koşulabilecek ve etkinliklere temel oluşturabilecek uygulamalardır” (MEB, 2005).

Gelişen teknoloji bir yandan insanın hayatını kolaylaştırıp, öğrenme merkezlerini çeşitlendirirken, bir yandan da öğrenmeyi mecburi kılmaktadır. Bu niteliksel değişim, öğrenciyi sınıflarda öğretmenini dinleyen, ders kitaplarındaki bilgileri öğrenen pasif bir alıcı olmaktan çıkartacak, kendi eğitim ortamının etkin bir düzenleyicisi ve katılımcısı haline getirecektir (Oktay, 2010: 68). Bu bağlamda kendi öğrenmelerini kendisi oluşturacak olan öğrenci için, öğrenmeyi kolaylaştıracak becerilerin gelişmesinin şart olduğu söylenebilir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programda bilgiyi kullanma, bilgiyi edinmeden daha fazla vurgulanmaktadır (MEB, 2005). Bu amaç doğrultusunda bilgiyi kullanmanın ise bu beceriye sahip olmakla mümkün olduğu ifade edilebilir.

Bu bağlamda, 2005 programının öğretmekten ziyade öğrenmek eylemi üzerinde şekillendiği düşünüldüğünde, öğrenmeye giden yolda gerekli becerilerin kazanılmasının önemli olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, 2005 programının beceri temelli oluşturulduğu söylenebilir.

Beceri, öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005).

Beceri için, bilgi gerektiren ve performans içeren bir eylem olduğu, bilgi ve becerinin birleşmesi ile de yeteneğin ortaya çıktığı söylenebilir. Yeni programda, bilgiyi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrencilerin bilgiyi problem çözmede, eleştirel ve yaratıcı düşünmede kullanmalarının hedeflendiği söylenebilir.

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda doğrudan verilecek beceriler arasında, *“Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim ve Empati Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi, Gözlem Becerisi, Mekânı Algılama Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi”* yer almaktadır (MEB, 2005).

Şimşek'e (2005:10) göre, *“bu beceri ağırlıklı durum ABD'deki Sosyal Bilgiler öğretiminin yapısından etkilenilmeyle ortaya çıkmış gibi görünse de yeni programda İngiltere merkezli 'yeni tarih' anlayışının izlerini de fark etmek mümkündür.”*

Şimşek (2005: 10) programda yer alan bu becerilerden, Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Değişim ve Sürekliliği Algılama'nın doğrudan tarih öğretimi ile ilişkili olduğunu, diğerlerinin ise, tarih öğretimi çerçevesinde ele alınabilecek bazı bağlantılarının bulunduğunu ifade eder. Şimşek (2005: 10) bu bağlantıları şu şekilde açıklar:

“...eleştirel düşünme becerisinde, bir kanıt kullanma, sebep-sonuç ilişkisi belirleme, karşılaştırma yapma, kalıp yargıları fark etme ve çıkarımda bulunma; 'yaratıcı düşünme becerisinde imgeleme; 'iletişim ve empati becerisinde dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (tarihsel empati); 'araştırma becerisinde olgu ve fikirleri ayırma, propagandayı tanıma, yazarın yargısını tanıma; 'gözlem becerisinde çevresindeki olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklamanın gerçekleştirilmesi planlanmıştır.”

2005 sosyal bilgiler programının bu beceri ağırlıklı yapısı incelendiğinde, öğrencilerde üst düzey zihinsel faaliyetlerin geliştirilmesi gereğine önem verildiği görülmektedir. Öyle ki, öğrencinin kendisine yöneltilen bu üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular ile, eleştirel ve yaratıcı düşünme, empati kurma, araştırma, gözlem becerileri ile, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerini geliştirebileceği düşünülebilir. Üst düzey soru sorabilme becerisinin, öğrencileri öğrenme eylemine sevk ederek, onları problemlerin çözümü konusunda fikir üretmeye zorlayacağı ve böylece programın hedeflediği kazanımların gerçekleşebileceği söylenebilir.

4.1.4.Tarihin Tanımı

Tarihin tanımı tarihçilere göre farklılık göstermektedir. Carr (2006) tarihi, *“Tarihçi ile olgular arasında, kesintisiz bir etkileşim süreci ve bugün ile geçmişin arasında bitmeyen bir diyalog”* olarak tanımlamıştır.

Braudel'e göre tarihin sınırlı bir tanım içinde anlatılması doğru değildir. Toplum yaşamının belleği olan tarihin içinde, toplumların değişimleri ve gelişimleri, ortaya çıkan ideolojilerin oluşmasına yardımcı olan koşullar bulunur. Tarihçiler, beşeri bilimlere zemin oluşturarak bir arka plan vermekte, bu durum ise bilginin geçerli olabileceği kültürel alanı oluşturmaktadır. Burada değinilen noktalardan yola çıkarak, tarihi iki şekilde ifade etmiştir; Bunlardan ilki; *“Gerçekleşmiş olduğuna inandığımız ama ortaya çıkarılmamış veya tarihçiler, uzmanlara ya da yorumcular tarafından biçimlendirilmemiş, keşfedilmemiş geçmiş düşüncesi”*dir. Diğer bir ifade ise, *“Geçmiş ile uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmaya ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesi”*dir Özbaran(2005:10-11).

4.1.5 Tarihin Yararları

Toplumların uluslaşma sürecine katkısı olan tarihin, bu uluslaşma sürecine ilaveten birçok faydasından da söz edilebilir.

Tosh (2005:3)'a göre, *“Tarih kolektif bir bellektir, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlar.”* Paykoç (1991:29) ise, *“tarihi, ‘milletin hafızası’ olarak belirtmiştir. O’na göre, Toplumların varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri hafızalarını ne denli koruyabildikleri ile doğru orantılıdır. Toplumların devamlılığını sağlayabilmeleri için tarih öğretimi vazgeçilmezdir.”*

Tekeli (2002:9)'ye göre ise, bir bireyin geçmişe ilişkin yorumu, yaşadığı günü algılama biçimi ve geleceğe yöneliminin, bir anlatı içinde bütünlüğünün kurulması, gerçekte iki önemli işlev görmektedir. Bunlardan birincisi bireyin kendisini bir zaman akışı içinde görmesini ve değerlendirmesini sağlamaktır. İkincisi ise, böyle bir formasyona yönelen kararlılık dolayısıyla, bireylerin gelecekteki davranışlarının beklenilir hale gelmesidir. Böylece toplumda değişme normalleştirilmiş olur. Normalleştirilmiş olguların bulunduğu bir ortamda ise insanlar huzurla yaşayabilirler.

Tarih yalnızca geçmişte meydana gelen hadiseleri bilimsel çerçeve içinde araştırmak değildir. Tarihin görevlerinden biri de ortak tarih bilinci etrafında toplulukları birleştirmektir. Tosh (2005:5), tarihi, siyasal, ekonomik yönelimlerin geleceğe ışık tutmasına yardımcı bir unsur olarak ta ifade etmiştir.

Toplumlara ait ahlak bilincinin oluşturulması ve manevi değerlerin gelişiminde tarihin payı büyüktür. Bireye ait olduğu toplumun, üzerinde yaşadığı toprakların geçmişini öğrenme isteğini ortaya çıkarır (Kütükoğlu, 1995:5).

Doğanay (2003:31)'a göre *“tarih, insanların zihnini eğitir ve kişilere empati kurma becerisi kazandırır. Dünyada meydana gelen siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik olaylara çözüm bulmak için tarihsel bir bakış açısı sağlar. Geçmişteki olaylar günümüzü ve gelecekte olabilecek olayları etkiler.”*

Türk-Ermeni ilişkilerinin günümüzdeki durumunu tam anlamıyla kavrayabilmek için tarihte Türk-Ermeni ilişkilerinin nasıl olduğuna bakılmalıdır. Bu sebeple öğrencilerin günümüzde önemini koruyan bazı meseleleri daha iyi kavrayabilmeleri için geçmişini öğrenmesi gerekmektedir.

4.1.6.2005 Programında Sosyal Bilgiler ve Tarih

Toplumlar geliştikçe bireysel ve toplumsal gereksinimler değişmekte, değişen gereksinimler de sunulan eğitim hizmetlerini etkilemektedir. Bu bağlamda, programların dönemin şartlarına göre şekillendirilirken, eğitimin değişmeyen işlevlerini de göz önünde bulundurmak zorunda oldukları söylenebilir. Eğitimin değişmeyen işlevleri, bilgi birikimini yeni kuşaklara aktarma, bireylerin farklı bakış açıları ile düşünmelerini sağlama ve esnek olma yeteneğini geliştirme, bireylerin olayları gelişigüzel değil, bilimsel düşünebilmelerini sağlama, bireylere eleştirel düşünme, bilinenin yerleşmiş olanın ötesinde deneyim, arayış ve atılım olanakları tanıma ve onları bu yolda yüreklendirmedir. (Kürüm, 2003:142).

İlköğretim için oluşturulan yeni programlar, eğitimin değişmeyen unsurlarını da gözeterek; bilgi kavramı ve bilgi anlayışındaki hızlı değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar, teknolojinin hızlı ilerlemesi, buna paralel olarak küreselleşme, öğretim programlarının AB normlarına ve hedeflerine uygun hale getirilmesi gibi gerekçelerle hazırlanmıştır (Bulut, 2008:524). Yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik ve tematiklik ilkelerine dayanarak hazırlanan programlar, 2004-2005 eğitim öğretim yılından bu yana ilköğretim okullarında uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da sosyal bilgiler öğretim programının nasıl ve hangi ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlandığını programlarda belirtmektedir.

“2005’de uygulanmaya başlanan, Sosyal Bilgiler Programı değişen dünya şartlarına uyum esasına göre şekillendirilmiştir. Programda, dünyada

yaşanan tüm değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normları ve eğitim anlayışı, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizleri de dikkate alınmıştır (MEB, 2005). 2005 Sosyal Bilgiler Programı Barr, Barth ve Shermis'in (1977) ortaya koyduğu geleneksel anlayışı da önemsemektedir. Bunlar, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler, yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir (MEB, 2005)."

Yeni Sosyal Bilgiler Programı yapılandırmacılığın yanında yansıtıcı düşünme yaklaşımlarıyla dinamik bir sosyal bilgiler sınıfı amaçlamakta, anlamlı ve aktif öğrenmeyi öngörmekte, kavram, beceri ve değer öğretiminin önemine vurgu yapmaktadır. Program, öğrencilerin araştırma yapmalarına, eleştirel düşüncelerine, girişimciliklerine, karar vermelerine, problem çözmelerine yardımcı olacak ve bu becerileri geliştirecekleri örnekleri de sunmaktadır (Ata, 2006).

2005 programında, *"tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen yaklaşım esas alınmıştır. Bu yaklaşım ile öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır"* (MEB, 2005).

2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal bilgilerin tanımının, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisinin yanında diğer disiplinleri de kuşatacak şekilde genişletildiği görülmektedir. Nitekim bu yaklaşım lisans programlarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili programların belirlenmesinde de etkili olmuştur (Ata, 2007). Sosyal bilgilerin faydalandığı kaynaklara gündemdeki olaylar, çevre, okul yaşamı, popüler kültür, medya, gelecek bilimi, günlük yaşam konularının da eklendiğini ve bu

durumun ilköğretim için hazırlanan ders kitaplarında da yer verildiğini söylemek mümkündür.

Sosyal bilgilerin hangi disiplinlerden oluştuğu ile ilgili çeşitli yaklaşımlar olsa da, tarihin sosyal bilgiler içindeki yerinin her dönemde var olduğunu ve önemli olduğunu söylemek mümkündür. Geleneksel programların etkisi ile çoğu zaman yeni bir ürün ortaya koymamakla suçlanan tarihin, yeni programlar ile birlikte okullarda hayat bulduğu söylenebilir. Eski programlarda tarih dersleri, öğrencilerce ezberlenmeden asla öğrenilemeyen bir ders olarak tanımlanmıştır (Safran, 2006:10).

Tarih öğretimi ile ilgili tartışmalar bağlamında gelişen, tarih eğitimindeki yeni yaklaşımların tarihi, bir disiplin olarak okullara taşıdığı söylenebilir. Bu anlayış bağlamında, öğrencilerin tarihi daha iyi anlamasını sağlamak için tarihin disiplin içi amaçlarının kullanılmasının hedeflendiği, bir anlamda tarihin ders kitaplarına bağımlı etkinlikler bütünü olmaktan kurtarılarak, sınıflarda kaynakların kullanıldığı ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin geliştirilmesinde kullanılan önemli bir araç halini aldığı söylenebilir.

Ülkemizde öteden beri, tarih derslerinin eski programların kendisine attığı ezberci yönteminin değiştirilmesine ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu konuda Baltacıoğlu'nun, (2006), Brüksel'de bir okulda karşılaştığı tarih dersleri ile ilgili örneği anlatır. Baltacıoğlu bu tespitinde tarih derslerinde benimsenen ezberci yöntemleri ve tek ders kitabı anlayışını eleştirir ve bu anlayışın yerine, bulguları kullanarak parçaları bütün haline getirebilen, tarih öğrencilerinin yetişmesi konusunda yöntem gösterir.

2005 programına kadar, tarih eğitimi ile ilgili tartışmaların, özellikle tarihsel olayların ve olguların geleneksel kalıplar içinde sunulması ve okullarda tarih eğitimi ile ilgili kullanılan tarih ders kitaplarının devletin resmi tarihini anlatan bir içeriğe sahip olması konularında eleştirildiği söylenebilir. Bu durumun sonucunda tartışmaların, tarih öğretiminde tek yönlü bakış açısı

ve ezbere dayalı öğrenme biçiminin gelişerek öğrenciyi edilgen bir dinleyici konumuna ittiği düşüncelerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Erdem, 2005:132). Tarih eğitiminde yeni yaklaşımlara göre hazırlanmış müfredat ve ders kitapları ile bahsi geçen problemler büyük oranda aşılsa da, 2005 programına kadar daha çok, tarihe atfedilen vatandaşlık aktarımı amacından kaynaklanan problemlerin yaratacağı tartışmaların daha uzun yıllar devam edeceği söylenebilir. Nitekim, tarihin amaçlarının öğretmen ve öğrencilerce nasıl algılandığına ilişkin yapılan araştırmalar da bu düşünceyi doğrular niteliktedir (Dinç, 2006).

Oysa, tarihin temel amacı Knight'a göre; ne doğrudan dersler vermek, ne de geleceği gösteren kanunlar yapmaktır. Tarih geçmişte farklı toplumlarda yaşamış olan insanların bakış açılarını ve anlayışlarını keşfedip anlamaya çalışmaktır. Geçmişteki insanların bakış açılarını ve anlamının tarihi düş gücünü harekete geçirmekle mümkün olduğu düşünülebilir. “Bizim için asıl sorun kendi hayal gücümüzü içeriden kısıtlamamızdır (Dilek, 2007). Bu nedenle, tarih öğretiminde tarihi düş gücünü ortaya çıkaracak etkinliklere önem verilerek, öğrencinin kendi tarihi bilgilerini oluşturmaya fırsat tanınması önerilebilir.

4.1.7. İlköğretimde Tarih Öğretimi

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri olan tarih ve onun öğretimi her dönemde toplumun ve yöneticilerinin yakından ilgilendiği bir alan olmuştur. Geçmişten bugüne tarihin niçin öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmalar yaşanmış ve bu sorunun cevabı toplumun ve bilimsel gelişmelerin doğrultusunda şekillenmiştir. “Tarihi neden öğretilim?” sorusuna verilen cevaplar, tarih öğretiminin genel amaçlarına kaynaklık etmiş ve bu amaçlar müfredat programlarına girmiştir. Tarih öğretiminin amaçlarının şekillenmesinde toplumun beklentileri ve bilimsel gelişmelerin yanında siyasilerde önemli rol oynamıştır (Demircioğlu, 2010: 65). II. Dünya Savaşı ile önemli krizler yaşayan Avrupa ülkelerinde, barışın temin edilmesi için tarih öğretimi önemli bir alan olarak değerlendirilmektedir (Akça,2010:95). Bu

açından bakıldığı zaman, tarih ve onun öğretimi politikacıların ve siyasilerin menfaatleri doğrultusunda kullandıkları temel alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde ilköğretime başlayan çocuklar tarih bilgileriyle ilk kez 4. sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde karşılaşır. Bu ders önceki yıllarda görmüş oldukları Hayat Bilgisi dersinden konular itibariyle farklılık arz eder. Hayat Bilgisi dersi yaşama ilişkin bilgileri bir bütün olarak kazandırmayı amaçlarken, Sosyal Bilgiler dersi, beşeri bilimlerden elde ettiği bilgileri tarih, coğrafya ve vatandaşlık disiplinleriyle beraber çocuğa sunmaya çalışır. Böylece Hayat Bilgisi dersiyle hayatı bir bütün olarak algılayan çocuk, farklı disiplinlerle karşılaşınca bir şaşırma sürecine girmektedir (Şimşek, 2005).

4.1.7.1. İlköğretimde Tarih Öğretimi Tartışmaları

Pek çok araştırmacıya göre 10-14 yaş aralığı, kronolojik tarih öğretimi açısından çok erken bir dönemi ifade etmektedir. Onlara göre gerekli zihinsel olgunluğa ve zaman algısına sahip olmayan çocuk, tarihin soyut içeriğini anlamlandıramayacaktır. Bunun için ilköğretimdeki tarih öğretiminde önemli bir tartışma, tarihin anlaşılması için zaman kavramlarının gerekliliği boyutunda olmuştur. Çünkü zaman kavramları; dün, yüzyıl, çağ, tarihsel hareket, tarihsel dönem, tarihsel değişimin doğası, tarihsel değişimin sebepleri ve tarihsel ardışıklığı içine almaktadır (Şimşek, 2005).

Barton (2002), yaptığı çalışmada tarih çalışmalarının esasının zamanın anlaşılması olduğunu belirtmiştir. İlköğretim çağlarındaki çocuk zamanın önemini farkına varmış olmasına rağmen, doğası gereği bu konuyu nadiren anlar.

Çocukların tarihsel zaman hakkındaki düşünceleri ya genelleme şeklinde ya da belirsiz olma eğilimindedir. Bu sebepten çocukların yaşa bağlı zihinsel gelişimlerini araştırmalarına konu edinen, öğrenci merkezli düşünen Oakden, Sturt, Hunter, Jahoda gibi tarih öğretmenleri, çocuklarda tarihsel

zaman algısının ortaya çıkması ve gelişmeye başlaması için 11 yaşının beklenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Jahoda,1963:97).

Ancak,Freidman ve Hullam gibi tarih öğretmenleri ise tarihsel zamanın tam olarak kavranması ve buna bağlı olarak yetişkinler gibi tarihin anlaşılmasında 11 yaşın bile yeterli olmayacağını düşünmüşlerdir. Bunlar, çocukların, tarihsel zaman kavramını tam olarak 16 yaşından önce anlayamamakla birlikte, yüzyıl, milat gibi yetişkinlerin kullandıkları zaman terimlerini uygun bir şekilde 14 yaşında kullanabileceklerini, ancak soyut tarihsel düşüncelerinin 16.2-16.6 yaşında başladığını belirtmişlerdir (Hodkinson, 2004, Akt. Şimşek, 2005:3). Çocuklar 15 yaşından önce kronolojik tarih incelemeleri için gerekli olan hazır bulunuşluk seviyelerine ulaşamadıkları için ilköğretim tarih programları hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Fazla soyut olan tarih yerine ilkçağların detaysız, yüzeysel olarak tasarlanması, yakın çağların ise daha detaylı olarak öğrencinin soyut işlem döneminde verilmesi gereğine dikkat edilmelidir (Safran,1996).

Piaget'in zihinsel gelişim modelinden hareketle yapılan bu araştırmaların bulgularına göre çok daha geç yaşlarda (16.5 yaş ve sonrası) başlaması gereken tarih öğretiminin, çağdaş devletlerin yurttaş yetiştirme programlarında toplumun geleneğini yeni nesillere aktarma noktasında önemli bir yere sahip olduğunu düşündükleri için ilköğretimde tarih öğretiminden vazgeçmedikleri, bunun için çalışmalar yaptıkları bilinmektedir. Bu nedenle tarih öğretimi, ABD'de sosyal bilgiler programı içerisinde ele alınmıştır (Şimşek,2005:4).

Öğretimi konu merkezli ele alan araştırmacılardan Stow ve Haydn“*kronolojik becerilerde başarılı olan çocukların, geçmişin algısına ilişkin zihinsel yeterliliğe sahip olmadıklarından dolayı bunu gerçekleştiremediklerini düşünmenin büyük bir yanlış olduğunu*” belirtmişlerdir. Onlara göre olgunlaşma; materyale, öğretilen bağlama ya da içeriğe bağlı olma, diğer çocuklarla etkileşimde olma gibi bir faktördür. Çocukların zaman hakkındaki

fikirlerinin üstesinden gelebilmeleri için yeterince büyümüş olmalarını beklemek bir sorun değildir. Çünkü öğretmenin, zamanı öğretme yaklaşımının çocuğun anlama seviyesini etkilediği inancı artmıştır (Stow ve Haydn,2000:90, Akt. Şimşek 2005:4).

Dewey (2000) de ilköğretimde tarihin amacının, sosyal hayatın ne olduğunu ve nasıl geçtiğini değerlendirmek şeklinde ele alınması gerekiyorsa, çocuğun ruhen kendisine uzak olanlarla değil yakın olan şeylerle uğraşması gerektiğini belirtmiştir. O, zamansal anlamda uzak olarak tabir edilebilecek Babil ve Mısır hayatı ile ilgili çocukların yaşayabileceği güçlüğü, onların bize zaman yönüyle uzaklıklarından değil sosyal hayatın şimdiki ilgi ve amaçlarına oranla uzaklıklarından kaynaklandığını vurgulamıştır. Bu düşünceye paralel olarak ilköğretimin ilk yılından itibaren çocukların bir hikâyedeki olayları ardışık bir şekilde sıralayarak kronoloji becerileri konusunda ilerlemeye başladıkları belirtilmiştir (Şimşek, 2005:4).

Sonuç olarak tarih öğretimi üzerinde duran araştırmacıları, öğrenci merkezli ya da konu merkezli öğretimi savunanlar olarak iki gruba ayırabiliriz.

4.1.8.Tarihsel Bilgi

Carr (2006:35) tarihi, *“Tarihçi ile olgular arasında, kesintisiz bir etkileşim süreci ve bugün ile geçmişin arasında bitmeyen bir diyalog”* olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi tarih, tarihçinin olgular arasındaki etkileşim sürecidir. Tarihsel olguları oluşturan yapı taşları ise tarihsel bilgilerdir. Tarihçi geçmişi incelerken olgulardan bilgilere ulaşır. Bu nedenle tarihsel olgularla tarihsel bilgi arasında sıkı bir ilişki vardır.

Tarihçi, tarihsel bilgiyi belgelerden elde eder. Bu bilgiler, resmi buyruktular, antlaşmalar, kira kayıtları, hükümet raporları, resmi yazışmalar, özel mektuplar, anılar gibi farklı kaynaklardan elde edilebilir. Bunlardan hiçbiri tarihçi üzerinde çalışmadığı ve onları çözmeye başlamadığı sürece bir anlam ifade etmezler. Bu aşamada tarihçinin iki görevi vardır. Bunlardan ilki, bu

olgular arasından az sayıdaki anlamlı olguları bulup onları tarihin olgularına dönüştürmek, diğeri ise pek çok olguları tarih değildir diye kenara atmaktır (Carr,2006).

Carr (2006) tarihi, doğrulanmış bir olgular kümesi olarak niteler. Tıpkı bir balıkçının kovaındaki balıklar gibi içinde belgeler ve olgular hazır dururlar. Tarihçi onları alır, evine götürür ve canı nasıl istiyorsa o şekilde sofraya koyar.

Ancak tarihçinin tarihsel olguları incelerken birtakım hatalara düştüğü, bu nedenle de tarihsel bilginin güvenilirliğinin olamayacağı görüşü geçmişten günümüze sıkça tartışılan bir konu olarak süre gelmiştir.

4.1.8.1.Tarihsel Bilgiye Yönelik Eleştiriler

Basanquet, tarihsel bilginin doğasına yönelik iki eleştiride bulunmuştur. Bu eleştirilerden ilki tarihin belirsizlikten kurtulamadığı için tarihsel bilginin şüpheli olduğudur. Diğeri ise tarihin konusu olan nesnelerin geçici olduğudur (Collingwood,2001:125). Tarihçiler özellikle Basanquet'in eleştirilerinin ilki üzerinde yoğun olarak tartışmaktadırlar.

Collingwood'a (2001:125) göre, tarihsel bilginin şüpheli olduğu iddiası tarihe olan güveni azaltmaz. Çünkü tarihçinin amacı kendisine sunulan bilgileri yorumlayarak onlar arasından gerçeğe en yakın olanı seçmektir. Bu anlamda yorum tarihçinin gerçeklere ulaşması için temel bir araçtır. Ancak Collingwood'un bu düşüncesine katılmayan kimi tarihçiler, tarihsel yorumun tarihçinin gerçeğe ulaşmasına engel olacağını ve nesnelliği ortadan kaldıracağını dile getirmişlerdir.

Carr'a (2006:31) göre,bir dağın farklı bakış açılarından farklı biçimlerdeymiş gibi görünmesinden, *"nesnel olarak o dağın hiçbir biçimi yoktur ya da biçimleri sınırsızdır"* sonucu çıkarılmaz. Tarihin kurgulanmasında da yorum önemli bir rol oynamaktadır. Ancak böyle bir durumdan yapılan yorumların bütünüyle nesnel olduğu, her yorumun bir öteki

kadar iyi olduğu ve tarihin nesnel yoruma açık olmadığı gibi görüşler çıkarılamaz.

Alman tarih ekolünden gelen Droysen, bu konu üzerinde oldukça geniş bir şekilde durmuştur. Droysen'e göre tarih biliminin malzemesi doğa bilimlerinin deneysel olguları dışında kalan bir alana aittir. Bu malzeme her dönemde insan davranışlarına yön veren ahlaksal ve estetik değerler, hukuksal ve politik olaylardan oluşur. Bu yüzden tarihsel malzeme doğa bilimlerinin deney, gözlem, sayım gibi empirik yöntemleriyle açıklanamaz. Bunlar ancak *yorumlama* ve *anlama* yoluyla açıklanabilir. Tarih, olay ve malzemesini doğadan değil, insani ürünler olan yazılı yapıtlardan alır. Droysen'e göre bu yazılı yapıtların incelenmesi yoluyla bir dönem ya da bir çağa egemen olan ahlaksal, hukuksal, ekonomik değerler ortaya çıkartılabilir ve bu yolla o dönem anlaşılabilir (Özlem,2010:150).

Collingwood'a(2001:126) göre, bütün tarih mevcut delillerin yorumlanmasının bir ürünüdür. Ancak bu yorumlama tarihçiler tarafından her zaman doğru bir şekilde yapılmayabilir. En bilgili ve dikkatli tarihçiler bile ellerindeki delilleri doğrularken yanlış davranabilirler. Bu nedenle tarihsel delillerin yorumunun her zaman doğru bir şekilde yapıldığı bilgisi yanlıştır. Ancak bu durum sadece tarihsel bilgi için değil, diğer bilgi biçimleri içinde geçerlidir. Böyle bir hatanın tarihin dışında herhangi bir araştırmanın hesaplama, iddia etme, gözlemlleme süreçlerinin herhangi birinde oluşabilme tehlikesiyle aynıdır. Bu nedenle tarihsel bilgiye yöneltilen bu eleştiri, sadece tarihsel bilgiye değil diğer bilgi türlerinin hepsine yöneltilebilecek bir eleştiri niteliğindedir.

Tarihsel bilgiye yöneltilen bir diğer eleştiri, tarihin üzerinde çalıştığı nesnelerin geçmişte olup bittiği ve bir daha yaşanmayacağı bu nedenle de geçmiş hakkındaki bilgilere ulaşmanın imkânsız olduğu eleştirisidir.

Tarihçinin üzerinde çalışmış olduğu geçmiş, ölü bir geçmiş değildir. Belli bir anlamda bugün hâlâ yaşayan geçmiştir. Fakat geçmiş, tarihçi onun

ardındaki düşünceyi anlamlandırmadıkça ölüdür. Yani tarihçi için anlamsızdır. Bu yüzden bütün tarih düşüncenin tarihidir ve tarih, üzerinde çalıştığı olgunun tarihçinin zihninde yeniden oluşmasıdır. Tarihçi zihninde tarihi yeniden kurar. Tarihçi geçmişi yeniden kurarken onu, olgular dizisi halinde oluşturmaz, olguları seçer ve yeniden yorumlar. Bu yüzden tarihin olguları okuyucuya hiçbir zaman saf bir şekilde ulaşmaz. Her zaman onu kaydedenin düşüncelerinden etkilenererek bize ulaşır. Bu yüzden bir tarihi eser incelenirken içindeki olguların dışında onu yazan tarihçi de ele alınmalıdır (Carr,2006:26).

Bacon'a göre tarihsel bilgi sadece hatırlamaktan ibarettir. Tarih yazarı, hatırlayamadığı bilgileri daha önceden bu bilgileri yazan otoritelerden devralır. Bu nedenle *hafıza* ve *otorite* en önemli iki kökünü oluşturur (Collingwood,2001:164).

17.yüzyıl filozoflarından Leibniz'e göre tarihsel bilgi, bir halkın ya da devletin kendine özgü özelliklerini oluşturan öğelerin eleştirisi ve çözümlenmesi yoluyla elde edilir. Bu bakımdan tarihsel bilgi bir ulusun ya da devletin belirli bir süreçte kendisini nasıl tanıdığının da bilgisi olmak durumundadır. Böyle bir bilgi için başvurulabilecek başlıca öğeler ise bir milletin tümü ya da büyük bir çoğunluğu için geçerli kabul edilen hukuksal ve anayasal düzenlemeler yanında o milletin kendisine özgü ahlaki değerleri de olabilir (Özlem,2010:55).

Alman ekolünden gelen Ranke'nin tarihsel bilgiye yaklaşım açısı kendi döneminde büyük yankılar uyandırmış ve birçok tarihçinin onun yolundan gitmesine neden olmuştur. Ranke, tarihin geçmişi yargılamak, gelecek çağların yararı için bugüne yol göstermek gibi yüce görevlerinin olamayacağını belirtmiştir. Tarihin görevinin sadece gerçekte ne olduysa onu göstermek olduğunu savunur (Evans,1999:24).

Ranke, tarihsel araştırmalarda belgelerden sahtekârlıkların ve yanlışlıkların sökülüp atılmasını savunmaktadır. Eldeki belgeleri içsel tutarlılık ve yazılmış diğer belgelerle tutarlıklarını karşılaştırmak açısından sınamanın

zorunlu olduğunu savunur. Tarihçiler, Ranke'nin en saf ve güvenilir olarak kabul ettiği birincil kaynaklardan faydalanmalılar. İkincil kaynaklardan ise uzak durmalıdırlar. Ayrıca araştırdıkları olayla ilgili bütün kaynakları soruşturmak ve eleştirel yönden bu kaynakları değerlendirmek zorundadırlar. Bu nedenle tarihçiler kütüphane gibi ikincil kaynakların olduğu yerlere değil de arşivler gibi birincil kaynakları bulabilecekleri yerlerde araştırma yapmalıdırlar (Evans,1999:26).

McCullagh, tarihçilerin geçmişi ne kadar ortaya koyabileceklerini ve tasavvur edebileceklerini araştırmıştır. Ona göre tarihsel anlatıların doğru oldukları kanıtlanmasa da empirist deliller ışığında genel olarak doğru olabileceğini savunmuştur. Bir tarihçinin verileri algılayışının büyük bir ihtimalle kesin olduğunu ve tarihçinin genel bilgisinin ve öteki inançlarının büyük olasılıkla doğru olduğunu ve çıkarım biçimlerinin genel olarak güvenilir olduğunu varsayarak birçok tarihsel anlatının doğru olabileceğini savunmuştur. Ona göre tarihsel bir metnin yorumuna doğru demek metnin yazıldığı dili konuşan eğitilmiş okurların çoğunluğu tarafından doğruluğunun kabul görmesi demektir (Munslow,2000:63).

McCullagh tarihsel metnin nesnel olarak anlaşılabilirliğinin ve doğrulanabilirliğinin mümkün olduğunu savunmuştur. Ancak bunun için uyulması gerekli altı ilke olduğunu belirtmiştir (Munslow,2000:64). Bunlar;

- Şimdiki zaman gibi geçmiş de gerçektir. Gerçek ise çıkarım ve olguların keşfi ile ortaya çıkar.
- Olguyla değer arasında açık bir ayrım vardır.
- Tarih ve kurgu aynı değildir.
- Bilenle bilinen arasında bir ayrım vardır.
- Gerçek, bakış açılarına göre değişmez.
- Olgular yorumu gerektirir.

Son dönem tarihçilerin büyük bir kısmı tarihsel bilginin göreceli olduğunu reddederler. Onlara göre geçmiş bir zaman vardır ve insan zihni geçmişte oluşmuş bu olgularla ilgili gerçeklere yakın önermeler çıkarabilir. Bu görüşe göre gerçek, bir zamanlar var olmuştur. Bir zamanlar meydana gelmiş

bu olaylarla ilgili deliller olduğu sürece gerçek keşfedilebilir. Bu nedenle gerçeklerin oluşumunu belirleyen kurgular oluşturmak olanaklıdır. Ayrıca tarihsel yorumun geçiciliği demek gerçeğe daha fazla yaklaşmak için yapılan yeni yorum gayretleridir (Munslow,2000:66).

Tarihsel bilgi, geçmişten günümüze farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş ve tarihsel bilginin güvenilirliği ile ilgili farklı yorumlarda bulunulmuştur. Tarihçinin geçmişi yeniden inşasında tarihsel bilginin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu tartışmaların aslında tarihin güvenilirliği ile birebir ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda son dönem tarihçilerin büyük bir çoğunluğu güvenilir tarihsel bilgiye ulaşmanın mümkün olacağı görüşünde uzlaşmaktadırlar.

4.1.9. Tarihsel Zaman

Zaman, insan yaşamının en çok göze çarpan özelliklerinden biridir. Biz zamanın genel akışına algılarımız aracılığıyla katılırız. Bu bakış sonucu evrende sayısız olgular oluşur ve her bir olgu hızla geride kalır. Bu akışa göre az sonra gelecek olan ama birazdan da hiç değişmemek üzere geçmişe dönen olgular zamanı oluşturur. Biz bu olgu akışının *şimdi* diye tanımlanan ortasında yer alırız. Ancak her geçen vakit, şimdi denilen olgu, geçmişe doğru kayar ve biz yeni şimdilere geçeriz. Biz hep şimdileri yaşarken yaşanan şimdiler de geçmişe doğru akıp gider ve bu akışı tek düze şekilde algılarız. Bu tek düzelik sayesinde zamanı bir ölçekle ölçebiliriz. Bu şekilde zamanı eşit parçalara ayırabiliriz. Bu sayede zamanı anlamak ve anlatmak bizim için daha kolay olur (Reichenbach, 2000: 112).

Günümüze kadar birçok bilim adamı zamanı tanımlama yoluna gitmiş ve zamanın tanımını yaparken görüş ayrılıklarına düşmüşlerdir. Zaman kavramı antik çağdan günümüze hep bir tartışma konusu olarak süre gelmiştir.

Örneğin Aristoteles, Fizik adlı eserinin bir bölümünde, “*zaman var mıdır yok mudur, zamanın doğası nedir?*” sorularına yanıt aramıştır. Aristo’ya göre zamanın bir parçası var olmuştur ve artık yoktur; öteki parçası ise olacaktır, henüz yoktur. Diğer taraftan parçalanmış bir nesne varsa nesne var olduğu müddetçe onun parçaları da var olacaktır. Oysa zaman parçalanabilen bir nesne olduğu halde parçalarından biri olmuş bitmiş diğeri olacaktır. Yani hiçbir parçası yoktur. *Şimdiki an* ise zamanın bir parçası değildir. Çünkü parçaların bütüne göre bir ölçüsü vardır. Zaman şimdiki anların bir araya gelmesinden oluşmamaktadır. Şimdiki an sadece geçmiş ile geleceği birbirinden ayırır (Babür,1996:11).

Zaman bir hareket, bir değişme olarak düşünülür her nesnenin hareketi ya o nesnede ya da nesnenin çevresinde gerçekleşir. Oysa zaman her yerdedir ve her nesne için aynıdır. Ayrıca devinim hızlı ya da yavaştır. Ancak zaman için hızlı ya da yavaş sıfatları kullanılmaz. Çünkü bu kavramları zaman belirler. Bu anlatılanlardan yola çıkarak zamanın bir devinim olmadığını ancak devinimden de bağımsız düşünölemeyeceği söylenebilir. Çünkü düşüncelerimizde hiçbir devinim olmadığında ya da biz bir devinim olmadığını düşündüğümüzde zamanın geçmediğini düşünürüz (Babür,1996:13). Buna en güzel örnek Yedi Uyurlar’dır. Roma İmparatorluğu’ndan kaçan yedi aziz bir mağaraya sığınmışlar ve tam 309 yıl bu mağarada uyumuşlardır. Ama uyandıklarında sadece bir gece uyuduklarını zannetmişlerdir. İslam dininde de Ashab-ı Kehf olarak geçen bu olay bize Aristoteles’in bu düşüncesini daha iyi açıklamaktadır.

Descartes ve Kant’a kadar hatta Kant sonrasına kadar olan dönemde insanlar, olayları birbiriyle ilintileme ya da olaylar arasında bilimsel bağlar kurma yoluna gitmişlerdir. Bu şekilde zaman, mekân, nedensellik ve doğa yasası gibi kavramların insanlar tarafından sonradan öğrenilen kavramlar değil de insanın doğuştan getirdiği kavramlar olduğu söylenmiştir. Çünkü insanların bu kavramları yaşayarak sonradan anlamlandırmaları, bu kavramların öğrenilmesinin çok zor olmasından dolayı imkânsızdır. Ancak bu düşünceyi savunan bilim adamlarının insanı toplum içinde yaşayan bir birey

değil de toplumdan bağımsız özerk bir insan olarak düşünmeleri, onları hataya düşürmüştür. Bu şekilde insanı toplumdan soyutlamışlardır. Ancak insan bu kavramları zaten kendi tecrübesiyle öğrenmemekte toplumdan gelen deneysel olmayan bilgileri benimseyerek öğrenmektedir (Elias,2000:61-62).

Bilim insanları zamanı *fiziksel zaman* ve *sosyal zaman* olarak sınıflama yoluna gitmişlerdir. Ancak zaman olgusunun fiziksel ya da sosyal olarak farklı farklı incelenmesi zamanın yapısını anlamayı güçleştirmiştir. İnsanlar tarihten günümüze kadar insanın kontrolünün dışında olan güneşin ve ayın hareketlerini esas alarak sosyal zamanı belirlemeye çalışmışlardır; yani sosyal zaman doğadan etkilenmiştir. Diğer taraftan bir insanın önemli bir randevusuna geç kaldığında duyduğu kaygı ve huzursuzluk, zamanın mecbur kılıcı ve değiştirilemez bir düzen olduğunu gösterir. Bu nedenle zaman kavramını fiziksel ya da sosyal zaman olarak ayırmak doğa ve toplumu birbirinden ayırmaktır ki bu da sağlıklı bir durum değildir (Elias,2000:69).

Augustinus, zamanın Tanrısal bir yaratım olduğunu, sadece içinde bulunduğumuz maddi dünyaya özgü olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin zamanı kavram olarak günlük hayatta kullandıklarını, ancak kendilerine *zaman nedir?* diye sorulduğunda kolay kolay kimsenin bu soruyu yanıtlayamadığını vurgulamıştır. Kendisi de zamanı *Öyleyse zaman ne? Eğer hiç kimse benden bunu sormasa biliyorum. Ama soran kişiye bunu açıklamak istesem bilmiyorum* şeklinde bir açıklama ile ifade etmiştir (Babür,1996:45). Augustinus, zamanın kısalığını ve uzunluğunu da sorgulamıştır. Yalnızca geçmiş ve gelecek zaman için kullanılan bu tanımlamaların var olmayan bir şeyi tanımlamasının yanlış olduğunu söylemiştir. Çünkü geçmiş zaman yaşanmış ve bitmiş, gelecek zaman ise daha yaşanmamıştır. Hatta bu tanımlamayı şimdiki zaman için bile kullanmak yanlıştır. Çünkü şimdiki zaman anlıktır. Şimdiki zaman o kadar hızlı akıp gider ki onun da uzunluğunu veya kısalığını ölçmek imkânsızdır (Babür,1996:47).

Augustinus, bütün bu çıkarımlardan yola çıkarak geçmiş zamanın ve gelecek zamanın var olmadığını söylemiştir. Bunların yerine üç zamanın varlığından söz etmiştir. Bunlar, *geçmiştekilere ilişkin şimdiki zaman, şimdikilere ilişkin şimdiki zaman ve gelecektekilere ilişkin şimdiki zamandır*. Bu tanımlanan üç zaman sadece zihinde vardır. Bu zamanlardan geçmiştekilere ilişkin şimdiki zaman anı, şimdikilere ilişkin şimdiki zaman bir anlık görü, gelecektekilere ilişkin şimdiki zaman ise beklenti şeklinde zihinde vardır. Augustinus, bu açıklamaları yaptıktan sonra insanların zaman için yine de geçmiş ya da gelecek zaman gibi eski tanımlamalarını kullanabileceklerini söylemiş; ama insanların bu anmaları yaparken kastettiklerinin yani geçmiş ve geleceğin var olmadığını bilmeleri gerektiğini belirtmiştir (Babür,1996:55).

Einstein'ın 1910'lu yıllarda ortaya koymuş olduğu fikirler, bilim dünyasında yeni ufuklar açmıştır. Einstein görelilik kuramında zamanı da ele almıştır. Fizikçiler uzun yıllar zaman kavramını Newton Fiziği'ne göre açıklama yoluna gitmişlerdir. Newton Fiziği'ne göre zaman, değişmez mutlak bir kavramdır. Bu görüş, Albert Einstein'ın ortaya koyduğu fikirlerle değişmeye başlamıştır. Einstein, Newton Fiziği'nden farklı olarak uzay, zaman ve hız yasalarının klasik dönüşüm yasalarından farklı olduğunu ortaya koymuştur (Einstein, 2011:155). Görelilik Kuramında Einstein, birbirine göre sabit hızda hareket eden sistemlerdeki olayları açıklar. Bu sistemlerdeki iki olayın birbirine göre durumlarını inceler. Ona göre zaman, hareket, kütle, uzunluk sabit olmayıp değişkendir. Einstein klasik fizikteki salt zaman anlayışı yerine zamanın hıza bağlı olarak değişebilen bir yapıda olduğunu ispatlamıştır. Örneğin, ışık hızına yakın bir hızda organizmanın yaşlanması, saatin vuruşlarının yavaşlaması gibi. Bu durum ışık hızına yaklaştıkça daha da artmaktadır (Einstein, 2011:175).

Görelilik Kuramına göre uzay kendi başına hiçbir şey değildir, tek başına var olamaz. İçindeki milyonlarca cisim ve enerjiyle vardır. Zaman da bu yönüyle tıpkı uzay gibidir. Ancak içinde geçen olaylarla vardır (Babür,1996:63).

Heidegger zaman ve varlığı birlikte ele almıştır. Ona göre varlığın kendisi zamandır. Çünkü zamanla varlık arasında büyük bir ilişki vardır. Varlık zamandır veya zaman varlıkla birlikte vardır. Heidegger bu düşüncesini temellendirmek için felsefe tarihine başvurmuştur. Oradan aldığı kaynakla bu düşüncesinin geçersiz olması durumunda varlık, karanlık ve zaman gibi kavramların olamayacağı, bu durumda insanı metafiziğe götüreceğini dile getirmiştir (Çüçen,2000:110).

Heidegger, Aristoteles'in zamanın bir devinim olmadığı ama devinimden de bağımsız olamayacağı düşüncesini açıklama yoluna gider. Zamanla değişebilen nesnelerle karşılaşılabilir. Değişme, zamanın içindedir. Saat bu devinim derecesini bize gösteren bir araçtır. Saat, önce ve sonra içinde yer alan şimdiyi gösterir. İnsan saatte şimdiki zamanı görür. Heidegger, şimdiki zamanın belirleyicisinin saat mi yoksa insanın kendisinin mi olduğunun sorusunu sorar. Ona göre şimdi denilen kavram aslında insanın elindedir. Her insan kendine göre şimdidir. İnsanın var olması zamandır (Babür,1996:63).

Üzerinde bu kadar çok tartışılan bir kavramın ilköğretimde öğrencilere öğretilmesi de kolay olmamaktadır. Bununla birlikte tarih derslerinde öğrencilerdeki zaman algısının gelişimi ile onların geçmiş dönemi anlamlandırmaları arasında büyük bir ilişki vardır.

Tarihsel zaman, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış olayların tanımlanmasında kullanılan geçmiş zamanın bir parçasıdır. Kronoloji ise tarihsel zaman içinde tanımlanan olayların öncelik-sonralıklarına göre belli bir sıraya dizilmesidir. Kronoloji hatırlatıcı bir zihinsel çerçeve işlevini görerek tarihin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Konuya ilişkin pek çok araştırmacının ortak görüşü çocuk için geçmişin ancak 11 yaşından sonra anlam kazanabileceği şeklindedir. Ancak bazı araştırmacılar, planlı bir biçimde konuya ilişkin yapılacak alıştırmlarla çok daha erken yaştan itibaren

çocuklara kronoloji algısını kazandırmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir (Şimşek,2010:77-78).

Zamanın tarih öğretimindeki yeri ile ilgili 1980'li yıllar ve sonrasına dayanan araştırmalar, öğrencilerin yaşları küçük olmasına rağmen, uygun ortam ve materyal sağlanması halinde zamanla ilgili bazı kavram ve konuları öğrenebildiğini göstermiştir. Stow'un, 2000 yılında İngiltere'de öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

- 6-7 yaş aralığında olan öğrencilerin bir kısmı, geçmişe ait bazı resimleri tanımakta ve kategorilere ayırabilmektedir.
- 8-9 yaş aralığındaki pek çok öğrenci, beş farklı döneme ait resimleri sağlıklı bir şekilde gruplayabilmekte ve sıraya dizebilmektedir.
- Pek çok 9 yaş öğrencisi, tarihi dönemleri yüzyıllar içinde doğru bir biçimde yerleştirebilmektedir.
- Pek çok 11 yaş öğrencisi, dönemlerle ilgili ve onları çağrıştıran tarihleri hatırlayabilmekte ve doğru şekilde kullanabilmektedir. (Demircioğlu ve Akengin,2009:190-191)

Tarihsel düşüncenin esasını oluşturan kavramlardan zaman kavramı çoğu kez öğrenciler için sorun olabilmektedir. Öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin alt yapısını oluşturan geçmişin dili olan kavramlar tarihsel bağlamın oluşmasında öncül bir role sahiptir (Erdoğan, 2007:46).

Safran ve Şimşek (2006:90), "İlköğretim 4-8. Sınıf (10-14 yaş arası) Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramı ve Buna Bağlı Becerilerin Gelişimi" konulu çalışmalarında şu tespitlerde bulunmuşlardır:

Sosyal Bilgiler, Doğanay'ın tanımladığı şekliyle "sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerili, demokratik, vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı" olarak ele alınacaksa, belirtilen zaman boyutunun öğrenci tarafından iyi kavranmasının gerekliliği kendiliğinden anlaşılır. Bu gereklilik, ABD ve İngiltere'deki uygulamalar göz önüne alındığında daha da kesinleşir.

Sosyal bilgilerin ortaya çıktığı ABD’de bu ders kapsamında 10 öğrenme alanı merkezinde, öğrencilere bireysel ve toplumsal anlamda pek çok becerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Tarih öğretiminde de öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin başında kronolojik düşünme becerisi gelmektedir. Safran ve Şimşek (2006) çalışmalarında erken yaştan itibaren çocuğa zaman ve tarihsel zaman kavramlarının öğretilbileceğini şöyle vurgulamaktadırlar:

“Çocuklarda tarihsel zaman öğreniminin, Vygotsky’nin “sosyal etkileşimle öğrenmesi” ile ilişkili olduğu söylenebilir. Tarihsel zaman kavramı bilgi ve becerilerinde, erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durumu, erkeklerin siyasi tarih (savaşlar, antlaşmalar vb. ve buna bağlı olarak bunların tarihleri) konularında kızlara göre belki daha ilgili olmalarına bağlamak mümkün olabilir. Çocukların okudukları sınıflara bağlı olarak yaş düzeylerine göre tarihsel zaman kavramında sınıf (yaş) yükseldikçe başarılarının artış göstermesi beklenen bir sonuç olmuştur” (Safran ve Şimşek, 2006:106-108).

Safran ve Şimşek (2006), Vygotsky’nin sosyal öğrenme kuramıyla ilişkilendirdikleri ilköğretim öğrencilerinin tarihsel zaman kavramı öğreniminin yaş ve cinsiyete göre değiştiğini tespit etmişlerdir. Çocuklar, küçük yaşta da tarihsel zaman kavramını öğrenebilmekte; ancak yaş ilerledikçe öğrencilerin öğrenme düzeyleri de yükselmektedir.

Tarih öğretiminde öğrencilere öğretilmesi gereken temel kavramların başında kronoloji gelmektedir. Tarihsel olayların öğrenilmesi ve ilişkilendirilebilmesi için hayati bir önem taşıyan kronoloji ve kronolojik düşünme, tarihsel muhakemenin kalbinde yer almaktadır. Kronoloji, geçmişe ait olayların bir sıra dâhilinde dizilmesinden öteye bir eylem olup; geçmişe yönelik değişim, sebep ve sonuç ilişkilerini anlamayı gerekli kılmaktadır. Tarih öğretimiyle ilgili çalışmalar yürüten Philips, kronoloji öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmada şu sonuçları tespit etmiştir:

- Öğrenciler erken yaşlarda kronoloji ile ilgili karmaşık kavramları kavrayabilirler.
- Öğrencilere, kronoloji ile ilgili konulardan bahsederken dil kullanımına dikkat edilmeli ve çok anlaşılır bir dil kullanılmalıdır.

- Kronolojik olayların sıralanması görsel materyaller ışığı altında çok daha kolay olmaktadır.
- Tarihi nesne ve binalara dayalı yapılabilecek olan kronoloji öğretimi, öğrencilerin kronoloji anlayışının gelişimine yardımcı olabilirler.
- Görsel etkinliğe dayalı çalışmalar, öğrencilerin zaman ve kronolojiyle ilgili farkındalıklarını geliştirir, zenginleştirir ve sağlamlaştırır.
- Öğrencilerin görsel ve yazılı materyallere daha fazla nüfuz etmesi, onlara dokunması onları koklaması ve hissetmesi kronolojik farkındalığı geliştirmesinin yanı sıra öğrencilerin tarihlendirme ve kronolojilelendirmede hataya düşmelerine engel olmaktadır (Akt.Demircioğlu ve Akengin,2009:191).

Philips, kronolojik düşünme becerisinin geliştirilmesinde, görsel materyal kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Görsel materyallerle, öğrencilerin kronolojik sıralama yapmaları istenebilir ve bu tür çalışmalar öğrencilerin ilgili konuyu daha iyi öğrenmelerini ve hatırlamalarını sağlayabilir.

4.1.10.Tarihsel Mekân

Sosyal bilgiler dersinin öğretim amaçlarından biri de bireyin çevreye uyumudur. İlköğretim sosyal bilgiler programının genel amaçlarında *“öğrencinin yaşadığı çevrenin ve dünyanın özelliklerini tanıyarak, insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklaması gerektiği”* yer almaktadır (MEB,2005). Bu beceri kapsamında öğrencilere, mekânın temel kavramları, uygun öğretim yöntemleri kullanılarak verilebilir. Mekân bilgisi, çevrenin insanlar tarafından algılanması, mekânsal ilişkilerin içselleştirilerek kavranması ve mekânın zihinsel olarak yeniden yapılandırılması ile gerçekleşir (Öcal,2008:382).

Tarihsel açıdan özel bir öneme sahip çeşitli mekânlar, tarihi anlama ve hayal etmede önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin tarihi mekân algılarını geliştirmek için kullanılabilecek en etkin öğretim yöntemi gezi-gözlem yöntemidir. Birebir tecrübe ettiğimiz mekânlar dışında görmediğimiz ve uzak mekânlar hakkında da bazı algılara sahibizdir. Bu şekildeki mekânlara dair

algılarımızı; gördüğümüz resimler, fotoğraflar, izlediğimiz filmler veya okuduğumuz kitaplar sayesinde ediniriz. (Öztürk,2010:90).

Çocukların tarih denilen alanın, her gün okula gidip gelirken yolları üzerinde gördükleri bina ve işaretleri kapsadığını öğrenmelerinin; onları heyecanlandığı bilinmektedir. Bu noktada yerel tarih kapsamında, çevredeki tarihsel yapılar yanında eski resimler, haritalar, basılmış mektup ve günlükler de değişim ve sürekliliği kavramalarında iyi birer başlangıç olabilir (Şimşek,2010:81).

4.1.11.Tarihsel Empati

Empati, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Karabağ,2010:116).

Tarihçi, geçmişini anlayabilmek için geçmişte farklı zaman ve yerlerde yaşayan insanların dünyayı nasıl gördüklerini anlamak zorundadır. Tarih bilincinin geliştirilmesi için geçmişteki insanları anlamak, bunu gerçekleştirmek için de tarihçinin becerilerine sahip olmak önemlidir. Lee'ye (1978) göre hayal gücü ve imgelem, empatinin oluşmasında büyük bir rol oynar. Öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirebilmeleri için onlara tarihsel romanlar, yazılar veya piyesler verilebilir, tarihsel mekanlara geziler düzenlenebilir, video gösterimleri veya başka görsel araçlar yoluyla çocukların geçmişe ait olaylardan deneyimler sağlaması ve bu olayları yeniden yapılandırması sağlanabilir (Akt. Kaplan,2005:22).

Foster (2001), tarihsel empati kurma düzeylerinin başında öğrencilerin, hayal gücü, tanımlama ya da sempati içermeyen bir yaklaşımda olduklarını, bir üst aşamada ise geçmişteki insanları ve eylemlerini anlamaya başladıklarını belirtir. Tarihsel bağlam içinde, farklı bakış açıları ve kanıtlardan yararlanarak geçmiş dönemi daha yakından tanıyan öğrenciler,

kendi bakış açılarını geliştirmeye başlarlar (Akt. Yılmaz,2007). Foster (2001), tarihsel empatinin temel özelliklerinden şöyle bahsetmektedir:

- Geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerini anlamamıza ve açıklamamıza imkân tanıyan bir süreç olmasıdır.
- Tarihsel olayların, kronolojik açıdan ve bağlam açısından değerlendirilmesini içermesidir. Tarihsel empati kurarken öğrenciler, temel olayların, kişilerin ve döneme ait kültürel, ekonomik, siyasal toplumsal, felsefi bilgilerin farkında olmalıdırlar.
- Tarihsel empati, tarihsel kanıtların değerlendirilmesine ve analizine dayanmaktadır. Tarihsel kanıtlar, tarihin motorudur. Onlar olmadıklarında, hatta bazı durumlarda az bulunduklarında bile tarih makinesi çalışmayabilir. Öğrenciler, tarihsel olayları daha derinlemesine anlayabilmek için tarihsel kanıtların incelenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalarla baş edebilmelidirler.
- Geçmişte yaşanan olayların sonuçları üzerinde çalışmayı içermesidir. Öğrenciler, olayların iç yüzeylerini öğrenmekten hem haz duyar hem de bu bilgileri öğrenmenin yararlarını fark ederler.
- Çalışılan dönemin, bugünden kesin ve net olarak farklı olduğunun anlaşılması gereğidir. Tarihsel empati kurulurken, bugünün değerleri ile geçmiş yargılamamalıdır.
- Tarihsel empati, insan davranışının farklılığına, çeşitliliğine ve karmaşıklığına saygı duymayı gerektirmektedir (Akt. Karabağ,2010:117).

Tarihsel empatinin gerçekleşmesi için Foster'a göre ilk yapılması gereken, öğrencilere incelenecek tarihsel olay hakkında temel tarihsel bilgi edindirmektir. Çünkü tarihsel dönem ve koşullar bilinmeden, öğrencilerin empati kurmaları imkansızdır. İkinci olarak, öğrencilerin tarihsel olayı bugünün değil yaşandığı dönemin şartlarına göre değerlendirmeleri sağlanmalıdır. Üçüncü olarak, olayın açıklanmasında özellikle tarihsel kanıtların değerlendirilmesi esas alınmalıdır. Öğrenciler bu yolla tarihin işlenmemiş verileriyle karşılaşır ve olayın tam açıklanmayan yerlerini, boşluklarını, tartışmalı konuları böylece bulurlar. Bundan sonra öğrencilerden beklenen o güne ait kanıtlarla, tarihçilerin o konu hakkında söylediklerinden yola çıkarak olay hakkında çıkarımda bulunmalarıdır. En son olarak öğrenciler, incelenen tarihsel dönemde yaşayanlarla, tarihsel kanıtlara dayanarak empati kurarlar (Çulha, 2006:19).

4.1.12.Tarihsel Düşünme Becerileri

İnsanı diğer canlılardan ayıran düşünme, olgusal bilgi ya da kanıta dayalı akıl yürütme eylemidir. Günümüzde yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak kazanılan her yeni beceri, hemen arkasından kazanılması istenen bir ya da birkaç yeni beceriyi öğrenmeyi gerektirmektedir. Bilgi çağı, bireyleri düşünme becerilerine sahip olmaya ve bu becerileri sürekli geliştirmeye yönlendirmektedir. Öğretimde sürekli eleştirilen “bilgi aktarma”, yerini “düşünmeyi öğrenme” ye bırakmaktadır. Yeni hazırlanan sosyal bilgiler programlarında öğrencilere; düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen ve onları düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak yetiştirmeyi planlayan bir yöntem izlenmektedir (Demirkaya, 2008:392).

Tarihsel düşünme Descartes’in deyimiyle “doğuştan ve doğal”dır. Her çocuk, “demin” ya da “dün” neler yaptığını, kendisinin dışında bile olsa “neler olduğunu” hatırlayarak, “demin” ya da “dün” olup bitenler hakkında kendine özgü nedenler ve sonuçlar türetebilir. Onun “dün” ya da “demin” ne olduğuna ve niçin olduğuna ilişkin söylemler türetmesi, özü itibarıyla bir tarihsel düşünme etkinliğidir. Tarih öğretimi, insanda doğal ve öncelikli bir halde bulunan “geçmiş araştırma, nakletme” ihtiyaç ve yeteneğine yöneliktir. Tarih, insanların “tarihsel düşünme” ihtiyaçlarını daha çok, daha çeşitli ve daha uzun bir zaman diliminden malzemeler sunarak giderebilmektedir (Işık, 2008:127-128). Bu yönüyle, tarihî dönemleri aydınlatan verilerin zenginliği, geçmiş daha iyi anlamamıza yardım eder. Geçmişten kalan metinler, görseller ve sanat eserleri, bize geçmiş anlatan araçlar olarak anlam kazanabilir.

Dilek ve Alabaş (2010:123) ise “*Tarihsel düşünme, tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Geçmişin tarih olmadığını tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir*”

ifadeleriyle tarihsel düşünmeyi tanımlamaktadırlar. Tarihsel düşünme, tarihi anlamaya ve yorumlamaya yönelik bir çabadır. Bu yönüyle eğitim sistemlerinde tarih eğitimi önem arz etmektedir.

Tarihsel düşünmede önemli bir yer tutan tarihe eleştirel bir gözle bakma çabası, tarihin bir yorumlama süreci olmasıyla yakından ilgilidir. Tarihsel sorgulama süreci, kaynaklardan çıkarımlar yapmayı, başkalarının görüşlerini dinlemeyi, tek bir doğru cevabın olmadığını ya da iki kişinin düşüncelerinin eşit derecede doğru olabileceğini fark etmeyi ve bu nedenle geçmişin farklı yorumları olduğunu ve bunların zamanla değişebileceğini anlamayı öngörür (Cooper, 2007; Akt. Dilek, 2010:143).

R. N. Hallam, 1970 yılında, Piaget'nin geliştirdiği çerçeveden hareketle yaptığı araştırmalar ile çocukların tarihsel düşünmede soyut işlem aşamasına 16.5 yaşından önce ulaşmadığı sonucunu tespit etmiştir. Ancak, 19. yüzyıldan beri tarihî, ulusal ve politik bir kimlik oluşturma amacıyla kullanan ulus-devletlerin, zorunlu eğitimin 15 yaşında bittiği olgusunu da göz önüne alarak bu disiplini, çocukların düzeyine indirgemeye ya da somutlaştırmaya çalıştıkları görülmektedir (Ata,2003:244). Nichol'e göre, "1960 ve 1970'lerde yaygın olan küçük yaştaki çocuklara tarih öğretilmeyeceği görüşü son araştırma bulgularıyla geçersiz hale gelmiştir" (Akt. Dilek ve Alabaş, 2010:124). Nichol (1991:26) tarihin küçük yaştaki çocuklar tarafından öğrenilebileceğini şu şekilde ifade etmektedir:

"Tarih öğrenimimiz önceden kabul edilmiş bir gerçek üzerine kurulmalıdır. Bütün çocuklar düşünebilir. Son araştırma şunu göstermektedir ki; doğru materyaller ve uygun bir öğrenim çevresi sağlandığında, her yaş grubundaki öğrenciler çeşitli şekillerde düşünebilir ve oldukça karmaşık kavrama düzeylerinde hareket edebilirler. Artık tarih öğretmenleri, 1960 ve 1970'li yıllardaki gibi çocukların tarihsel düşüncelerinin diğer konulardaki düşüncelerinden oldukça geride olduğuna ve 16 yaşından önce onları ciddi tarih çalışmalarına dâhil etmenin mümkün olmayacağına inanmıyorlar."

Benzer şekilde, M. Booth, Blake ve Drake, Shemilt, Dickinson ve Lee, Ashby ve Lee'nin araştırmaları, pek çok birincil kaynak ve yaklaşımın yer aldığı doğru bir etkin öğretim ve öğrenme çerçevesinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya çıkarmıştır (Akt. Ata,2002:83). Dilek ve Alabaş (2010:125), Piaget'nin görüşlerinin aksine küçük yaştaki çocukların da tarihsel konular üzerinde düşünebildiklerini vurgularlar:

Lee ve diğerlerinin (1996) elde ettikleri sonuçlara göre yedi yaşındaki bazı çocukların tarihsel konular hakkında düşüncelerini ifade etmede on dört yaşındaki bazı çocuklardan daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Booth, Piaget'nin modelinin tarihsel düşünmeyi ölçmeye uygun olmadığını; bu modelin tümevarım ve tümdengelimsel düşünmeyi içeren doğa bilimleri deneyimleri üzerinde temellendiğini ileri sürmüştür. Oysa tarihçiler genel önermeler ya da yasalarla ilgilenmedikleri gibi; bu türden yasa ve teori arayışına da girişmezler(Akt. Dilek ve Alabaş, 2010:125).

Burada dikkati çeken önemli vurgulama, Piaget'nin modeline dayanılarak “öğrencilerin küçük yaşlarda tarih öğrenemeyeceklerinin düşünülmesinin” bir yanılgı olduğudur. Bruner, 1961 yılında yayınlanan“Eğitim Süreci” adlı kitabında şu hipotezi öne sürer:

“İster bilginin sınırında olsun, ister 3. sınıfta; entelektüel etkinlik, her yerde aynıdır. Masasında ve laboratuvarında bilim adamı her ne yapıyorsa; böyle bir etkinlikle uğraşan kişinin benzer bir düzen içinde çalışması gerekir. Bu şekilde uğraşılan disiplin, ilgili doğru anlayışa ulaştırabilir. Bilim adamı ile okul çocuğunun etkinliği arasındaki farklılık; etkinliğin türünde olmayıp, derecesindedir” (Akt. Ata,1999:48).

Öğrencileri tarihsel düşündürebilmek adına yapılan etkinlikler, tarihçilerin çalışma tarzını yansıtacak şekilde ama öğrenciye özgü ve öğrenci seviyesinde beklentilerle gerçekleştirilebilir.

Egan(1986, Akt. Kaplan, 2005:32-40), tarihsel öğrenme ve anlamayı dört aşamada şöyle değerlendirir:

1. Evre/Mitsel Düzey:Yaklaşık yedi yaşına kadar öğrencilerin sahip olduğu tarihsel düşünme becerisidir. Çocuklar sevgi, nefret, eğlence, korku, iyi, kötü gibi en temel insan duygularını ve temel ahlâk kurallarını biliyor şekilde okula başlarlar. Çocuklar bu dönemde fantezi dünyasının

uçlarında gezindiklerinden prensesler, canavarlar, cadılar vb. tipler onlara hiç yabancı gelmez. Tipik masalsı öykülerin temelinde de sevgi, nefret, eğlence, korku, iyi, kötü vb. temaları içinde barındıran canlı ve dramatik öykünmeler vardır.

2. Evre/Romantik Düzey:Romantik dönem, çocuklarda 7-14/15 yaşları arasında görülür. Hayalci dönemden, romantik döneme geçiş; gelişmemiş ancak gelişmeye elverişli olan “ötekilik” kavramı ile tarihsel zaman, coğrafi alan, fiziksel olaylar, mantıksal bağıntılar ve nedensellik gibi kavramların gelişmesiyle olur. Romantik düzeydeki öğrencilerin karşılaştığı bilgilerin önemli bir özelliği; bunların “gerçek ve mümkün” olan şeyleri anlatmalarıdır. Hayalci dönemin imkansız fantezileri bu dönemde aşağılanır. Romantik dönemde öğrencilerin kavrayışları büyük oranda en şaşırtıcı parçalarda, gerçek hikâyelerde, dramatik olay ve fikirlerde, tuhaf gerçekliklerde, kahramanların hayatlarında yer alan uçlara odaklıdır. Tüm bunların “aynı” dünyanın parçası oldukları bilinir. Ancak parçalar arasındaki bağıntılarla çok fazla ilgilenilmez. Öğrenciler romantik özdeşimler kurmak suretiyle kendilerini doğrudan bu unsurların birer parçalarıymış gibi görürler.

3. Evre/Felsefi Düzey:Felsefi aşamanın temel özelliklerinden bir tanesi, insan psikolojisi gerçeğinin, tarihsel gelişim kanunlarının ve toplumların işleyiş kurallarının keşfine çıkılmasıdır. Dünyanın işleyiş şeklini belirleyen genel kanun ve kurallar, felsefi bir şekilde mercek altına alınır. Öğrenciler romantik özdeşimler kurmak suretiyle kendilerini doğrudan bu unsurların birer parçalarıymış gibi görürler. Romantik dönemden felsefi döneme geçişin bir göstergesi de; tüm bu parlak parça ve bölümlerin, genel bazı birimlerin birbiriyle bağıntılı unsurları olduğunun iyice farkına varılmasıdır.

4. Evre/İronik Düzey:Felsefi dönemde öğrencilerin, gerçeklik kaynağı olarak gördükleri unsurlar, soyut genel şemalardır. Felsefi dönem boyunca kaydedilen gelişim süreci ise, bilgi toplamalar sonucunda, şemaların daha da sofistike hale getirmeleri ile karakterize edilmiş bir süreçtir. Felsefi dönemden ironik döneme geçiş sürecinde ise öğrenciler genel şemaların tüm tikel/özel detayları tam olarak barındırmayacaklarını ve hiçbir genel şemanın da gerçekliğin zenginliğini ve bütüncüllüğünü tam olarak yansıtamayacağını anlarlar. Felsefi dönemde olduğu gibi, ironik dönemde de anlam genel şema ile tikel bilgi arasındaki diyalektik etkileşim yoluyla yapılandırılır. Ancak felsefi dönemdeki baskın unsur genel şema iken ironik dönemdeki baskın unsur tikel bilgidir.

Safran (2004:138-141), tarihsel düşünmede; kavrama, analiz, sentez, yargı ve değerlendirme becerilerini şöyle tanımlamaktadır:

1. *Kavrama*: Herhangi bir malzeme ile ilk kez karşılaşıldığında gerekli olan davranıştır. Materyalin genel yapısının anlaşılmasını sağlayan tetkiklerin sonucudur.
 - Bir delilin dikkat çekici özelliğini ya da özelliklerini tanımlar veya tasvir eder.
 - Bir karakterin tasvir edilmiş davranışını açıklamak için kendi deneyimlerini kullanır.
 - Bir delil parçası veya ikincil kaynak materyali hakkındaki ilginç, şaşırtıcı vb. özellikleri formül eder.
 - Delil hakkında sorulacak soruları formüle eder.
2. *Analiz*: Bu kategorinin başlığı olarak verilen bilişsel davranış, burada “bir bütünü, öğelerine veya bölümlerine ayırma” anlamında kullanılmıştır. Bu davranış, öğrencinin önceki iki bölümde tanımlananlardan daha derin bir kavrayışa sahip olmasını sağlar. Bu, hem malzemenin özelliklerinin kavranması hem de eleştirel olarak değerlendirilmesi için bir araçtır.
 - Bir nesnenin bölümlerini sözel olarak isimlendirebilir.
 - Bölümlerin ya da unsurların ne olduklarını çizerek veya tasvir ederek gösterir.
 - Çeviri malzemesi içim biçim dizayn edebilir.
 - İki veya daha fazla delil ya da ikincil kaynak materyaller arasındaki veya bunların kendi içindeki ilişkileri belirler.
 - Bir delil veya ikincil kaynak materyalindeki eğilimleri, görüş açılarını ve değer yargılarını belirler.
 - Analizde kullanılan ölçütleri ifade edebilir.
 - İki delil ya da ikincil kaynak materyaller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade eder.
 - Öğeler arasındaki bağların niteliklerini belirler.
 - Bir delil ya da tezdeki bağlantı kopukluklarını fark eder.
3. *Sentez*: Sentez adı verilen bir araya getirme davranışı, bir araştırmanın planlanmasından bir ürünün yansıtılmasına kadar çalışmaların hemen hemen bütün aşamalarında ihtiyaç duyulan beceridir.
 - Unsurları birbirlerine bağlayacak bağlantılar kullanır.
 - Malzemeyi bir arada tutacak bir organizasyon prensibi kullanır.
 - Olayların sırasıyla zaman göstergelerini kombine eder.

- Belli bir zaman dilimindeki hayat şartlarının canlı ve doğru tasvirini yapar.
- Yeni bir unsuru organize bilgi bütününe yerleştirebilir.
- Eldeki amaçlara uygun olmayan unsurları dışlar.
- Bilinenler ile bilinmesi gerekenleri bir araya getirerek planlar yapar.
- Birincil ve ikincil kaynaklardan çıkan malzemelerle ilgili kendi deneyim ve bilgi birikimini oluşturur.

4. *Yargı ve Değerlendirme*: Yargılama ya da değerlendirme davranışı belli ölçüt veya ölçütlerle materyalin özellikleri arasında bilinçli kıyaslamalar yapmayı gerektiren bazı referans çerçevelerinin kullanımı anlamında ele alınır. Bu davranışlara örnek olabilecek bazı amaçlar aşağıda verilmiştir:

- Bir delil veya ikincil kaynak materyalini değerlendirirken uygun ölçütleri kullanır.
- Bir sonucu tartışır.
- Ölçüt ve yargı arasında açık bir bağ oluşturur.
- Kullanılan ölçüte başvurarak yargının doğruluğunu kanıtlar.
- Materyalin muhtemel yorumlarını değerlendirir.
- Sebepleri uygun olmayan sonuçları reddeder.
- Materyali, üzerinde çalışılan dönemlerin değerlerine uygun biçimde yorumlar.
- Bugünün değerleriyle daha önceki bir dönemin değerleri arasındaki farkları ortaya çıkarır.
- Materyal yorumlamada şüphecidir ve gerekli uyarıları yapar.

4.1.13.Tarihsel Düşünme Becerileri ve Alt Basamakları

Amerikan Ulusal Tarih Merkezinin (NCHS) 1996 yılında geliştirdiği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılında müfredata dahil ettiği, çalışmamızın bu başlığında ele alınan tarihsel düşünme becerileri ve bu becerilere ait alt başlıklar, doğrudan alıntı yapılarak çalışmamıza eklenmiştir.

- 1.Kronolojik Düşünme Becerisi
- 2.Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi
- 3.Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- 4.Tarihsel Araştırma Becerisi
- 5.Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Beş ayrı kategoride sunulan bu beceriler etkileşimli ve birbirlerini destekleyicidir. Bir başka deyişle tarihi bir araştırmayı yürüten veya kendileri tarihi bir iddia üreten öğrenciler, bu beş kategorideki beceriyi de sergilemelidirler (NCHS,1996).

4.1.13.1.Kronolojik Düşünme Becerisi

Kronolojik düşünme becerisi şu şeklide ifade edilmektedir:

“Tarih biliminin temelini kronolojik düşünme oluşturur.Kronoloji, olayların ne zaman ve hangi sırayla meydana geldiğidir. Öğrencilerin, kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihte sebep sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır. Kronoloji, tarihsel düşünmeyi düzenleyen zihinsel bir yapı işlevi görür. Öğretmen, kronolojik düşünme becerisini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin iyi kurgulanmış tarihsel anlatıları (tarihî roman ve hikâye, biyografiler ve hikâyeci tarihçiliğin iyi örnekleri vb.) okumalarını sağlamalıdır. Bunların, öğrencilerin ilgisini çekmede ve canlı tutmada önemli bir etkisi vardır”(MEB, 2009).

“Aynı zamanda kronolojik düşünme; geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı birbirinden ayırabilmeyi, tarihi anlatımların zamansal yapısını belirlemeyi, tarihi devirlerde sunulan verileri yorumlamayı ve zaman boyunca yaşanan değişim ve sürekliliği açıklamayı içerir. Kronoloji, olayların oluş tarihinin ezberlenmesini değil, hangi olayın ne zaman gerçekleştiğinin bilinmesini ifade etmektedir. Tarihsel düşünebilen öğrenciler, kendi tarihi anlatımlarını yapılandırmada zamansal sıralamayı saptayabilmelidirler. Zamanı; takvim sisteminin sabit noktalarından günler, haftalar, aylar, yıllar, on yıllar, yüzyıllar ve bin yıllara göre hesaplayabilmeli ve ölçebilmelidirler (NCHS,1996). Örneğin; hicri ve rumi takvime göre verilen tarihleri günümüzde kullanılan miladi takvim cinsinden düşünüp zaman çizelgesinde doğru bir yere oturtabilmelidirler.”

4.1.13.1.1.Kronolojik Düşünme Becerisi Alt Basamakları

Kronolojik Düşünme becerisinin alt basamakları şu şeklide ifade edilmiştir:

- “Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapma.”
- “Bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirleme.”
- “Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturma.”
- “Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlama.”

- “Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine (hicri ve rumi takvimi miladi takvime vb.) dönüştürme.”
- “Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturma.”
- “Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerme (NCHS,1996).”

4.1.13.2. Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi

Tarihsel anlama (kavrama) becerisi şu şekilde ifade edilmektedir:

“Tarihsel metinlerin en belirleyici özelliklerinden biri de tarihi olayları inandırıcı bir şekilde yeniden düzene koymasındır. Bunun da ötesinde, tarihsel metinler tarihin akışı içindeki insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahiptirler. Öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri tarihsel metinleri anlamak için öğrenciler, zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidir. Bunu yaparken birey ve grupların; niyetlerini, eğilimlerini, değer yargılarını, fikirlerini, umutlarını, şüphelerini, kararlarını, güçlü ve zayıf yanlarını göz önüne almalıdır (MEB,2009).”

“Tarihsel metinleri kavramak ayrıca, öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla bu geçmişi yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmelerini gerektirir. Bunun için; öğrenciler geçmişe ait buluntuları, belgeleri, günlükleri, mektupları, sanat eserlerini, edebi ürünleri vb. kaynakları incelerken, geçmişi bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten kaçınmayı öğrenmeli, olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde bulundurmalarıdır. Ayrıca bu önemli kazanımların ötesinde, öğrenciler tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeli ve tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebilmelidirler” (MEB,2009).

“Bu düzeydeki öğrenciler tarihi bakış açılarını; geçmişi kendi dönemi içinde, orada yaşayanların gözlerinden ve deneyimlerinden betimleyerek, tarihsel bağlamı, gerçekleşen olay içinde düşünerek ve geçmişi bugünün normları ve değerlerine göre yargılamaktan kaçınarak takdir ederler (NCHS,1996).”

4.1.13.2.1.Tarihsel Anlama (Kavrama) Becerisi Alt Basamakları

Tarihsel anlama (kavrama) becerisi alt başlıkları şu şekilde ifade edilmiştir:

- “Tarihsel belge veya metnin yazarını ve kaynağını belirtme.”
- “Bir tarihsel metnin gerçek anlamını (Tarihsel bir olayın nerede olduğunu, olayda kimlerin yer aldığını, bu olayın sebep ve sonuçlarını) kavrama.”
- “Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirleme. Tarihsel metnin inşa edildiği bakış açısını ortaya koyma. “
- “Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme. Bunu yaparken ikisi arasındaki ilişkiyi dikkate alma. Tarihçinin üzerinde çalıştığı olguları seçtiğini ve bu seçimin tarihçinin görüşünü yansıttığını fark etme.”
- “Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilme. Tarihsel metnin; birey veya toplumların amaçları, eğilimleri, değer yargıları, fikirleri, genel görünüşleri, umutları, korkuları, güçlü ve zayıf yanları konusunda neleri ortaya çıkardığını göz önünde bulundurma.”
- “Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirme. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleme. Geçmiş tarihselempati kurarak yorumlama.”
- “Tarihsel olayların meydana geldiği coğrafi alanlar hakkında bilgi edinirken veya mevcut bilgilerini geliştirirken tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma.”
- “Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda sunulan metne yardımcı veriler üzerinde çalışırken görsel ve sayısal verileri kullanma.”
- “Görsel (fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler vb.) ve edebi ürünler (roman, şiir ve oyunlar vb.) ile müzik (halk müziği, popüler ve klasik müzik) eserlerini kullanma (NCHS,1996).”

4.1.13.3.Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel analiz ve yorum becerisi şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bu konuda en sık karşılaşılan sorunlardan birisi; öğrencilerin temel olguyu, doğru cevabı ve en geçerli yorumu bulmaları konusunda doğru bir duyguya sahip olmaları zorunluluğudur. Öğrencilere, “Amaca uygun okuyor muyum?”, “Öğrenmek istediğim bu mu?” gibi sorular sordurmak gerekir. Yoksa öğrenciler her tarihsel metinde anlatılanların peşinen

doğru ve gerçek olduğunu düşünebilirler. Bu tür sorunlar tarih dersi kitaplarının tarihi, geleneksel olarak aktarma biçimlerinden de kaynaklanmaktadır. Yani olgular belirlenmiş bir sonuca doğru sıralı bir şekilde sunulmaktadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için birden fazla kaynak kullanmak gerekir (MEB,2009). Böylece öğrencinin, ders kitabının yanında diğer tarih dokümanlarını ve buluntularını kullanarak geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görmesi mümkün olacaktır.”

“Öğrenciler, tarihçilerin metinlerini oluştururken farklı olguları kullanabileceklerini ve bu olguları farklı yorumlayabileceklerini kavramalıdır. Bu nedenle tarih genellikle “geçmişte meydana gelen olaylar” olarak tanımlanır ve tarihten bu anlaşılır. Fakat yazılı tarih, sadece geçmişte olan olaylar değil bu olayların neden ve nasıl olduğu hakkında tarihçiler arasında gerçekleşen diyalogdur. Tarihsel inceleme veya araştırma sadece olguları ezberlemek değildir (NCHS,1996). Belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır.”

“Tarihsel analiz ve yorum yapabilmek için öğrenciler tarihsel kavrayış becerilerini kullanmalıdır. Ancak analiz ve yorum yapabilme ile tarihsel kavrayış becerisini ayıran keskin çizgiler yoktur. Kavrayış ile ilgili bazı beceriler, analiz yapma ile ilgili becerileri de kapsamakta, hatta bunlar için gerekli sayılmaktadır. Örneğin tarihi bir doküman veya metnin yazarını veya kaynağını belirleme ve geçerliğini değerlendirme (tarihsel kavrayış becerisi) birbiriyle ihtilaflı tarih metinlerini karşılaştırmanın (tarihsel analiz ve yorum becerisi) ön koşuludur. Analiz yapma, kavrayış ile ilgili beceriler üzerine inşa edilir ve öğrenciden tarihçinin kanıtlarının ve bu kanıtlardan yola çıkarak ortaya attığı yorumlarının sağlamlığını değerlendirmesini ister.”

“İyi yazılmış tarihsel metinler, öğrencilerin tarihte neden sonuç ilişkilerini analiz etmelerini kolaylaştırır. Böylece öğrenci toplumsal değişimin nasıl olduğunu, insanın eğilimlerinin önemini, süreç ve çıktılar kargaşası içinde amaçlarını, onları belirleyen araçlar tarafından nasıl etkilendiğini analiz edebilir. Çok az şey öğrencileri, neden sonuç ilişkilerinin karmaşık boyutlarını çözmek kadar heyecanlandırabilir. Hiçbir şey, geçmiş yaşantıları ve güncel sorunları basit ve tek bir nedene indirgeyerek açıklamaktan daha tehlikeli değildir (MEB,2009).”

“Başka bir tuzak da tarihte meydana gelen olayların kaçınılmaz olarak gerçekleştiğini düşünmektir. Tarihte zorunluluk, olayların akış sürecinin tek seçenek olduğunu ve bireylerin özgür iradesi, seçme özgürlüğü ve yeteneğinin olmadığını düşünmektir. Öğrenciler tarih hakkında böyle bir algıya sahip olduklarında bilinçsiz olarak, geleceğin de kaçınılmaz ve önceden belirlenmiş olduğu, dolayısıyla insan iradesinin ve bireysel inisiyatifin hiçbir işe yaramadığı kanısına varabilirler. Dolayısıyla, insanların tercihlerinin de tarihi şekillendirmede çok önemli olduğu fark ettirilmelidir (NCHS,1996).”

4.1.13.3.1.Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Alt Basamakları

Tarihsel analiz ve yorum becerisi alt basamakları şu şeklide ifade edilmiştir.

- *“Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek, farklı düşünce, değer, tarihî şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırma.”*
- *“Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma.”*
- *“Neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu (bireyin ve tarihî şahsiyetlerin önemi, ekonomik ve nesnel koşulların önemi, düşüncelerin, insan çıkarlarının ve inançların etkisi, şansın ve tesadüfün rolü) göz önüne alarak bu ilişkiyi analiz etme.”*
- *“Mekan ve zaman sınırlarını aşan uzun vadeli ve büyük çaptaki gelişmeler de dahil süregelen sorunları belirlemek amacıyla çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma.”*
- *“Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt etme.”*
- *“Birbiriyle ihtilafli tarihsel metinleri karşılaştırma.”*
- *“Tarihsel olasılık örneklerini ve değişik seçeneklerin nasıl farklı sonuçlara yol açabileceğini göstererek tarihte kaçınılmazlığın olduğuna ilişkin iddiaları şüphe ile karşılama.”*
- *“Tarihsel olaylar hakkındaki yorumların geçici olduğunu, yeni bilgiler keşfedildikçe ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrama.”*
- *“Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumları olduğundan ve tarihçiler arasındaki temel tartışmalardan haberdar olma.”*
- *“Geçmişte alınan kararların sağladığı fırsatları ve yol açtığı sınırlılıkları göz önüne alarak geçmişin etkileri hakkında hipotezler üretme (NCHS,1996).”*

4.1.13.4.Tarihsel Araştırma Becerisi

Tarihsel araştırma becerisi şu şekilde ifade edilmiştir:

“Tarihsel düşünmenin belki de hiçbir boyutu, “tarih yazmak” veya “tarih çalışmak” kadar heyecanlı ve geliştirici değildir. Metinde sunulan tarihsel anlatının kritik noktalarında sorgulama yapmak gerekir. Bunun için geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatılarıyla, mektuplarla, günlüklerle, buluntularla, fotoğraflarla çalışmalı, tarihi mekânlara geziler düzenlenmeli ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır. Tarihsel sorgulama, konu hakkındaki kanıtlar 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 (MEB,2009).”

“Tarihsel sorgulama, bir problemin tanımlanmasıyla başlar. Öğrencilerin bir dokümanı, kaydı veya arkeolojik veya tarihsel siteyi incelemeleri teşvik edilir. Öğrencilerden şu sorulara cevap aramaları istenir” (MEB,2009):

- *“Bu kanıtlar kim tarafından, ne zaman, nasıl ve neden yapıldı?”*
- *“Bu kanıtların gerçekliğinin, yetkinliğinin ve geçerliğinin ölçütü nedir?”*
- *“Bu kanıt, yazarın bakış açısı, geçmişi ve eğitimi hakkında neler söylemektedir?”*
- *“Bu belge veya buluntunun yansıttığı olayın geçerli bir hikâyesini, açıklamasını veya anlatısını yeniden inşa etmek için başka neler keşfetmek zorundayız?”*
- *“Eldeki verilerden ne tür bir yorum çıkarılabilir ve bu veriden oluşturulan tarihsel açıklamayı desteklemek için ne tür iddialar öne sürülebilir?”*

“Bu süreçte, öğrencilerin belge veya buluntunun ait olduğu tarihsel dönem hakkındaki bilgileri çok önemlidir. Olayla ilgili öğrencilerin ellerinde sadece birkaç tane kanıt olabilir. Boşlukları doldurmak, eldeki belgeleri değerlendirmek ve güçlü bir tarihsel metin oluşturmak daha geniş bir anlayışı gerektirir. Bu nedenle öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir (NCHS,1996). Bu, öğrencinin ders kitabındaki bilgileri sorgulamasını, olay hakkında yeni sorular sormasını, ders kitabında yer verilmeyen tarihî şahsiyetlerin bakış açılarını araştırmasını ve ders kitabının tamamıyla veya kısmen göz ardı ettiği bir konuyu derinlemesine inceleyebilmesini sağlar.”

“Bu şartlar altında öğrenciler, sorgulamaya dayalı araştırmanın yaratıcılıklarına katkısını fark edeceklerdir. Yazılı tarihin bir insan yapımı olduğunu dolayısıyla geçmiş hakkındaki birçok yargının geçici ve tartışılabilir olduğunu daha iyi anlayacaklardır. Öte yandan dikkatli bir araştırmanın geçmişle ilgili sorunların üzerindeki sis perdesini kaldırabileceğini ve daha önce ortaya atılmış iddiaları çürütebileceğini kavrayacaklardır. Sorgulamaya dayalı tarihsel araştırmaya etkin olarak katılan öğrenciler kendi kendilerine, tarihçilerin neden geçmişi sürekli yeniden yorumladıklarını anlayacaklardır. Yeni yorumların, sadece yeni bulunmuş kanıtlardan değil, sonradan ortaya çıkan yeni fikirler ışığında da olabileceğini öğreneceklerdir (MEB,2009).”

4.1.13.4.1.Tarihsel Araştırma Becerisi Alt Basamakları

Tarihsel araştırma becerisi alt basamakları şu şeklide ifade edilmiştir.

- *“Tarihsel dokümanlar, tanıkların anlatıları, mektuplar, günlükler, buluntular, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat eseri ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorma.”*
- *“Kütüphane ve müze koleksiyonları, tarihi mekânlar, tarihi fotoğraflar, gazeteler, günlükler, dergiler, belgesel filmler, tanık anlatıları, nüfus sayım sonuçları, vergi kayıtları, istatistiksel derlemeler ve ekonomik göstergeler gibi çok değişik kaynaklardan tarihsel veri elde etme.”*
- *“Tarihsel verinin ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı açıklayarak bu verileri sorgulama, geçerliğini, güvenilirliğini, yeterliğini, gerçekliğini, iç tutarlılığını ve bütünlüğünü değerlendirme. Olguların göz ardı edilmesi veya icat edilmesi yoluyla önyargı, çarpıtma ve propaganda amacı taşıyıp taşımadığını inceleme.”*
- *“Eldeki kayıtlardaki boşlukları belirleyip, zaman ve mekâna ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek sağlam bir tarih yorumu yapma.”*
- *“Ailenin büyüklüğü ve kurulmasındaki değişimler, göç şekilleri, refah dağılımı ve ekonomik değişimler gibi konuların açıklanmasında sayısal analizleri kullanma.”*
- *“Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekleme (NCHS,1996).”*

3.13.5Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi şu şeklide ifade edilmiştir:

“Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Bu tür kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını artırır.”

“Bu etkinlikler iyi seçilirse, demokratik vatandaşlık anlayışını geliştirme gücüne sahiptir. Öğrenci, kamu yönetimi sorunlarını ve ahlaki ikilemleri tanımlar, sorunla ilgisi bulunan ve bu sorunun sonuçlarından etkilenmesi muhtemel olan kişilerin çıkar ve değer yargılarını analiz eder, bu ikilemi çözmek ve alternatif yaklaşımların sonuçlarını değerlendirmek için gereken verileri kullanır, her yaklaşımın ahlaki boyutlarını değerlendirerek kazanç ve kayıplarını karşılaştırır. Böylece tarihsel konu analizi bağlamında ve tarihsel belgede ortaya konan uzun vadeli sonuçlar ışığında insanların geçmişteki uyguladıkları çözüm yolunu değerlendirir” (NCHS,1996).

“Önemli tarihsel sorunlar genellikle değer yüklü olduğu için, alınan sosyal önlemlere ahlaki değerlerin etkisini düşünmek için fırsatlar yaratır. Öğretmenlerin yapması gereken, kritik olayları anlatırken kendi ahlaki yargılarını aktarmaktadır. Öte yandan geçmişteki iyi uygulamaların (darüşşıfa, darülaceze, vakıflar vb.) arkasındaki ahlaki düşünce sezdirilmelidir.”

“Öğrencilerden tarihi şahsiyetlerin davranışlarını ahlaki yönden yargılamaları istendiğinde bu yargılamayı dayandırdıkları değerleri açıklamaları istenmelidir. Geçmiş bir olay hakkında öğrencinin ahlaki yargıya varma girişimi, değerleri açıklama konusunda daha sağlıklı bir öğrenci olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Bazı durumlarda da belirli bir ahlaki değerin tarihsel olarak nasıl şekillendiğini anlamasına yardımcı olacaktır (MEB,2009).”

4.1.13.5.1Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi Alt Basamakları

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi alt basamakları şu şekilde ifade edilmiştir:

- “Geçmişteki konu ve sorunları tanımlama, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkarlarını, değer ve bakış açılarını analiz etme.”
- “Güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenleme.”
- “Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme.”
- “İlgili tarihsel olayları belirleme ve güncel sorunlarla ilgisi olanları olmayanlardan ayırt etme.”
- “Alternatif tarihsel oluş süreçlerini değerlendirme.”
- “Bir tarihsel sorunu çözmeye yönelik hareket planı hazırlama: Problemi tanımlama, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz etme, iyi incelenmiş tercihler arasından inandırıcı bir çözüm önerme.”
- “Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirme (NCHS,1996).”

4.2. 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İpek Yolunda Türkler Ünitesinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Göre Değerlendirilmesi

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında İpek Yolunda Türkler Ünitesi;AskerDestan Yazanlar, Millet, İpek Yolu, Çöle İnen Nur, Türk Büyükleri Kendilerini Anlatıyor, Yıllardır Süren Tatlı Gelenek, Çizgilerin Dili, Moğolistan’daki Türk Anıtları Projesi konularından oluşmaktadır. Bu konular tarihsel düşünme becerilerine göre bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

4.2.1.Destan Yazanlar

Kronolojik Düşünme Becerisi

Kronolojik düşünme becerisinde olayların ne zaman ve hangi sırada meydana geldiği ortaya konur. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Destan Yazanlar” konusunda özetlenerek verilen metinde konu, gerçekten uzak, fantastik bir şekilde ele alınmıştır (Altun vd.,2011:62-64). Oğuz Kağan’ın yaşadığı dönemle ilgili herhangi bir tarihsel bilgiye yer verilmemiştir.

Öğrencilerde, tarih bilincinin oluşması için en başta gelen becerilerden biri olan kronolojik düşünmeyi sağlayacak bilgiler bu destan içinde yer almamaktadır.

Oğuz Kağan Destanı'nın özetlenmesinin ardından konunun devamında bilgi notu olarak "Kavimler Göçü"nün meydana geliş süreci, göçün başlangıç zamanı ve sonucunda nelerin ne zaman ortaya çıktığı bilgisi kronolojik bir üslupla aktarılmıştır (Altun vd.,2011a:64). Fakat, Oğuz Kağan Destanı'yla kavimler göçü arasındaki kronolojik bilgi eksikliği bu alandaki düşünce becerisini olumsuz etkileyebilir.

Tarihsel Anlama Kavrama Becerisi

"Tarihsel metinlerin en belirleyici özelliklerinden biri de tarihi olayları inandırıcı bir şekilde yeniden düzene koymasındır" (NCHS,1996). Destan yazarları konusu işlenirken kullanılan metin şu şekilde verilmiştir:

"Günlerden bir gün Ay Kağan bir erkek çocuk doğurdu. Çocuk kara saçlı, karakaşlı, ela gözlü, kırmızı ağızlı idi. Perilerden daha güzeldi. Çocuk, anasından yalnızca bir defa süt emdi. Bir daha emmedi. Konuşmaya başladı. Kırk günden sonra büyüdü. Yürüdü. Oynadı. Ata bindi. Geyik avına başladı. Günlerden sonra gecelerden sonra bir yiğit oldu, bahadır oldu..." (Altun vd.,2011a:62)

Metinde yer verilen anlatım edebi manada destan konusuyla ilgilidir. Fakat 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi programında destan ve destanların nasıl ve hangi özellikler taşıdığı öğretim programlarında yer almamaktadır. Dolayısıyla bu bilgi eksikliği konunun kavranmasında önemli bir eksiklik yaratmaktadır. Yeni doğan bir çocuğun annesinden bir defa süt emmesi, konuşmaya başlaması, kırk gün sonra büyüüp yürümesi, ata binmesi ve geyik avlaması 6. sınıf öğrencilerinin metni kavrama boyutunda sorunlar yaşamalarına sebep olabilir.

Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisinin alt basamaklarından biri olan *"Tarihsel bir metnin yazarını ve kaynağını belirtme"* (NCHS,1996) basamağı kullanılan metinde yer almamaktadır.

Kullanılan metinde Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisinden söz etmek mümkün değildir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

“Tarihsel analiz ancak kavrayış ile ilgili beceriler üzerine inşa edilir” (NCHS,1996). Kullanılan metinde kavrama basamağında sorun olduğundan tarihsel analiz ve yorum becerisinden söz etmek mümkün görünmemektedir.



Kahyaoğlu'na göre (2009:202) özellikle öğrencilerde yerleşmiş yaygın bir inanç, haritaların bilimsel olduğu kanısıdır. Harita, destanla birlikte ele alındığında bu durum destana gerçeklik duygusu katıyor. Gerçeklik duygusu sorulan soruyla da pekiyor. Böylece harita, destanı; sorular da, haritayı ve destanı karşılıklı onaylayarak, Türklerin Orta Asya'dan göçü söylencesi meşrulaştırılmış oluyor.

Ayrıca metnin içinde verilen haritada ve devamındaki sorularda, daha önceki ünitelerde ve kullanılan metinde verilmeyen bazı bilgiler istenmektedir.

Örneğin 2. ve 3. sorularda istenilen sorulara doğru cevaplar verebilmek için detaylı bir coğrafya bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Bu durum, okulların teknik donanımı ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri göz önünde alındığında her öğrencinin istenilen bilgilere ulaşmasına engel olabilmektedir.

Tarihsel Araştırma Becerisi

“Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir” (NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD’ler ve Muharrem Ergin, Türk Milli Kültürü Türk Dünyası El Kitabı gibi çeşitli materyaller önerilmiştir (Altun vd.,2011b:92). Bu materyallerin kullanılması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar verme Becerisi

“Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisiyle bireylerin analiz ve karar verme becerilerinin yanı sıra demokratik vatandaşlık kriterlerine erişmesi hedeflenmektedir. Bireylerin bu yönüyle alacağı tarihsel eğitimde konuda geçen olayları dönemsel olarak sorunlarını içsel manada yaşayıp değerlendirmesi beklenmektedir”(NCHS, 1996). Destan Yazanlar konusunda gerek Oğuz Kağan Destanı’nda gerekse Göç Destanı’nda demokratik vatandaşlık anlayışını geliştirme bağlamında sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri görülmemektedir. Destan yoluyla ve edebi bir yaklaşımla aktarılmaya çalışılan konu, geçmişteki insanların yaşadıkları sorun ve ikilemleri sorgulamanın ötesinde, olağandışı ve hayali bir anlatım içermektedir.

Konu içeriğinde verilmek istenen Batı dünyasına yönelik üstünlük ve öncelik kapma anlayışı konularda baskın gelmektedir:

- Kavimler Göçünün sonuçları: Avrupa’da günümüzde yaşayan milletler oluştu.
- Bu göçler sonunda Tuna Nehri boylarına kadar gelen Hunlar, burada Avrupa Hun Devleti (Batı Hun Devleti)’ni kurdular.

- Avrupa’da feodalite ortaya çıktı.
- Türk kültürü Avrupa’da yayıldı (*Ordularda at kullanılmaya başlandı. Pantolon ve ceket Avrupa’da da giyilmeye başlandı.*).
- İlk Çağ sona erdi, Orta Çağ başladı (Altun vd., 2011: 64).

Avrupa uygarlığının oluşumunda Türk damgası olduğu vurgulanmaya çalışılarak, giyimlerinden at binmelerine kadar birçok alanda Türklerin Avrupalılara katkısı olduğu anlatılmaya çalışılmaktadır. Tarihsel süreçlerin tümünde “millet” kavramından başka bir unsur yokmuşçasına, tüm dönemlerin topluluklarını ya da olgularını bir millet adıyla tanımlamak anakronik yaklaşımı doğurmaktadır (Bora, 2009: 115-116).

4.2.2.Asker Millet

Kronolojik Düşünme Becerisi

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının 2. konusu olan “asker millet”, Mete Han’ın anlatımıyla ders kitabında yer alıyor. Konunun içeriğinde Türk kara ordusunun kuruluş tarihi kronolojik olarak verilmekte ve devamında bugüne kadar gelen süreç kısaca anlatılmaktadır. Anlatım Hun İmparatorluğu’ndan başlayıp, akabinde Mustafa Kemal dönemi askerlik sürecine gelinmesiyle bitmektedir. Daha çok Kurtuluş Savaşı ve Çanakkale Savaşları sürecinde yabancı devlet adamlarının Türk ordusunun özellikleri üzerine söyledikleri övgü dolu sözlerle yer verilmektedir. Konuda, askerliğin özel meslek olmadığı, halkın tümünün her an savaşımaya hazır olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle de ordu millet geleneğinin halkımızın genel karakteri olduğu belirtilmektedir (Altun,2011:69-71).

Anlatımda Hunların tarih sahnesine çıkışlarına yer verilmemesi ve Hun İmparatorluğu’ndan hemen sonra günümüze geçilmiş olması kronolojik düşünme becerisine uzak bir yaklaşımdır.

Tarihsel Anlama Kavrama Becerisi

Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisinin alt basamaklarından biri olan *“Tarihsel bir metnin yazarını ve kaynağını belirtme”* (NCHS,1996) basamağı; kullanılan metnin Hun İmparatoru Mete Han’ın bir resimleme eşliğinde kendi ağzından konuşturulması sebebiyle, metin içinde kullanılmıştır. Bu yönüyle metin tarihsel anlama kavrama becerisini geliştirmeye yöneliktir. Ancak tarihsel anlama kavrama becerisinin diğer alt basamaklarından biri olan *“Tarihsel olayların meydana geldiği coğrafi alanlar hakkında bilgi edinirken veya mevcut bilgilerini geliştirirken tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanma”* (NCHS,1996) basamağı metin içinde görülmemektedir. Hun İmparatorluğuna ait haritanın bir önceki konu olan *“Destan Yazanlar”* konusunda kullanılması (Altun vd., 2011a: 63) ve üzerinden 3 ders saati geçmesinden dolayı metnin kavranmasında sorun oluşturabilir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

“Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bu konuda en sık karşılaşılan sorunlardan birisi; öğrencilerin temel olguyu, doğru cevabı ve en geçerli yorumu bulmaları konusunda doğru bir duyguya sahip olmaları zorunluluğudur”(NCHS,1996).

Asker Millet konusu işlenirken kullanılan metin şu şekilde verilmiştir:

“Türk ordusunun tarihi, Türk milletinin tarihi ile yaşıttır. Toplumumuzda genel olarak çocuklar, büyükleri örnek seçerek büyür. Onlar günlük hayatlarında spor, eğlence vb. faaliyetleri askeri becerilerini geliştirmek için gerçekleştirirler. Tarihte, Türk devletlerinde hemen her Türk savaşa hazır durumdaydı ve askerliğe özel bir meslek gözüyle bakmazdı”(Altun vd., 2001a: 70).

Bu anlatım sürekli tehdit altında olduğu ve her an düşmana karşı seferberlik ilan edilebileceği izlenimi doğurmaktadır. Teyakkuzda bekleyen bir toplum olgusuyla sporu ve eğlenceyi dahi askerlik mantığına büründürmek, savaşın olumsuzluklarını sorgulamadan kabullenmeyi ve savaşmayı kutsayan bir nesli doğurabilir. Toplum içerisinde yapılan sosyal faaliyetleri dahi askerlikle bağdaştıran bu yaklaşım, günümüzün sivil değerlerine ve demokratik söylemlerine de uzak kalmaktadır. İşbölümünün gelişmediği ilkel topluluklarda askerlik ayrı bir meslek olarak ayrılmış değildi, özellikle savaşçı

göçebe toplumlarda askerlik kabiliyeti bir nevi “üretici faaliyet” olarak topluluğun bütün üyelerinin müktesebatında mevcuttu (Berkay,1983:67). “Asker Millet” konu başlığı altında verilen metinde kullanılan resimlerde ise şiddet ve savaş unsurları ön plana çıkmaktadır.



Resimde, tarih boyunca sadece savaşan, silah kullanan, öfkeli bir yüze sahip insanların oluşturduğu bir ordu tasvir edilmiştir. Resmin altında yer alan “Yukarıdaki resmi inceleyiniz. Bu resimde yer alan unsurları dikkate alarak ordumuz hakkında neler söyleyebilirsiniz?” (Altun vd., 2011a: 69) sorusuna öğrencilerin genel itibarıyla şiddet, savaş, kahramanlık, cesaret gibi kavramların yer aldığı cevaplar vermesi kuvvetle ihtimaldir. Burada vatan anlayışının yanında sürekli bir tehdit ve tehlike algısının oluşturulması tesadüfî değildir. Milliyetçilik duygularının savaş, vatan, tehdit gibi kavramlarla yoğunlaştırılarak verilmesi, vatanseverliğin ölçütünün “seve seve ölmek” olarak benimsenmesindendir (İpek,2011:71).

Tarihsel Araştırma Becerisi

“Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir”(NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD’ler, Kültür Bakanlığı’nca yayımlanan Türk Ordusu kitabı ve Doruk Dergisi, Ordu Özel

Sayısı gibi çeşitli materyaller önerilmiştir (Altun vd.,2011b:99). Bu materyallerin kullanılması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir. Bu kaynakların MEB öğretmenlerince ne kadar ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği başlıca bir çalışma konusu olabilir.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Bu tür kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını artırır (NCHS,1996).

“Asker Millet” konusu, Hun İmparatoru Mete Han’ın “... askerlik özel meslek değildi. Halkın tümü her an savaşımaya hazır durumdaydı. Bu nedenle ordu - millet geleneği halkımızın genel karakteriydi” (Altun vd., 2011a: 69) sözlerini içeren bir metinle başlamaktadır. Bu alıntılara bakılırsa; Türklerin “ezelden”beridir asker-millet olduğu sonucu çıkmaktadır. Adeta efsaneleşen bu anlatıda örtük olarak şu görüş de yansımaktadır:Askerlik profesyonel bir meslek değil, Türk“kültürünün” ayrılmaz bir parçası; yani, bu ülkede her birey (her “Türk”) askerdir. Asker millet anlayışı öylesine içselleştirilmektedir ki, bunun bir zaman sonra “sivil” düşünmeye ket vuracağı düşünülmemektedir. Kaldı ki bu görüş, bilimsel açıdan temellendirilmiş bir teze de dayanmamakta ve bu yüzden eleştirilmektedir. Zira M.Ö. 2 ve 3. yüzyıllarda sadece Türkler değil, tüm toplumlar savaşçıdır. Asker (ordu)-millet kavramını ilk kez 19. yüzyılın başında İngilizler, Fransızlar için kullanmışlardır (Belge,2011:133-135). Ayrıca aynı tarihlerde ulus devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte askerlik herkesi kapsayan bir hal almış, tüm vatandaşların asker olacağı “vatandaş ordu” olgusu da gelişmiştir. Burada zorunlu askerliğin yakın döneme ait bir uygulaması olduğu gerçeği atlanmakta ve dolayısıyla olgu ile zamanın uyuşmadığı anakronik bir tarih anlatısı ile karşılaşmaktayız (İnan,2013:33-34). Ancak Türklerin genel anlamda boylar halinde yaşaması nedeniyle, bu boyların kendi çıkarlarını koruyabilmek adına kendi askerlerini

bulundurdıkları ve seferlere bağlı bulundukları boy beylerinin emrinde katıldıkları da unutulmamalıdır.

Bu konu ve öğretilerin akabinde NCHS kriterleri göz önüne alındığında öğrencilerin diyalogdan ziyade askeri mantıkla sorunlara çözüm arayabilir. Bu durum öğrencideki şiddet eğilimini arttırabilir.

4.2.3.İpek Yolu

Kronolojik Düşünme Becerisi

İpek Yolu konusunda, metnin içeriğinde ilkçağdan itibaren bu yola hâkim olmaya çalışan Çin, Kök Türkler, Bizans İmparatorluğu ve Sasaniler Devleti'nden söz edilmektedir. Bu devletlerin hâkim olmaya çalıştıkları İpek ve Baharat Yollarının tarihsel önemine değinilmektedir. Ticari açıdan bu yolların önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca bu yollarla Doğunun kültür sanat ve edebiyatı Batı ile buluşmuştur (Altun vd., 2011a: 72-73). Konuda verilen haritanın sağında ve solunda yer alan ülke bayrakları ise günümüzde İpek ve Baharat Yolu coğrafyasında bulunan ülkelerin bugünkü resmi bayraklarıdır. Konunun içeriğinde yer alan devletlerin hangi dönem ve coğrafyada kurulduklarına kronolojik açıdan hiç değinilmediği gibi günümüz dünyasından verilen ülke bayrakları ile kronolojik açıdan uyumsuzluk göstermektedir.

Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisi

Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisinin alt basamaklarından biri de *“bir tarihsel metnin gerçek anlamını (Tarihsel bir olayın nerede olduğunu, olayda kimlerin yer aldığını, bu olayın sebep ve sonuçlarını) kavrama”*dır (NCHS,1996). Metinde, İpek Yolu'nun işlevlerinden, kullanılan haritalarla nerelerden geçtiğinin gösterilmesinden, devletlerin bu yolun güvenliği için aldıkları tedbirlerden bahsedilmektedir (Altun vd., 2011a: 72). Metinde yer verilen unsurların Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin alt basamaklarından biri de *“neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu (bireyin ve tarihî şahsiyetlerin önemi, ekonomik ve nesnel koşulların önemi, düşüncelerin, insan çıkarlarının ve inançların etkisi, şansın ve tesadüfün rolü) göz önüne alarak bu ilişkiyi analiz etme”*dir (NCHS,1996). İpek Yolu konusu işlenirken kullanılan metin şu şekilde verilmiştir:

“İpek Yolu, tarihi bir ticaret yolu olup Doğu ile Batı’nın sosyal ve ekonomik alanlarda birbirlerinden etkilenmelerini sağlamıştır. Doğu’daki ipek ve buna benzer ürünler Batı’da İstanbul, Bursa gibi pazarlarda satılırken aynı zamanda Doğu’nun kültürü, sanatı ve edebiyatı da buralara kervanlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Kök Türk kağanı İpek Yolu’nun kontrolünü elinde tutabilmek için Bizans İmparatorluğu’yla anlaşma yapmıştı. Anlaşmanın amacı Bizans İmparatorluğu ile Kök Türkler arasında bulunan Sasani Devleti’nin İpek Yolu üzerindeki hâkimiyetini kırmaktır. Ticaret yollarını etkin kılan önemli özelliklerinden birisi de bu yolların güvenliğinin sağlanmasıydı...”(Altun vd., 20011a: 72).

Metinde, İpek Yolu’nun tarihi bir yol olduğu, batı ve doğunun sosyal, kültürel ve ekonomik yönden birbirini etkilediği ve bu yolun güvenliğinin devletlerin devamlılığına temel teşkil ettiği belirtilmektedir (Altun vd., 2011a: 72). Metnin bu şekilde işlenmesi Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Araştırma Becerisi

“Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir” (NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD’ler, İpek Yolu ve Orta Asya Türk Kültürü (HansWilhemHaussing), İpek Yolu (ColinFalconer), gibi materyal ve kaynaklar önerilmiştir. (Altun vd.,2011b:102). Bu materyal ve kaynakların kullanılması ve metin içinde gösterilen haritalardan ve fotoğraflardan öğrencilerin çıkarımda bulunmalarının istendiği soruların olması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Sorun Analiz ve Karar Verme Becerisi

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisinin alt basamaklarından biri de *“Geçmişteki konu ve sorunları tanımlama, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkarlarını, değer ve bakış açılarını analiz etme”*dir (NCHS,1996). Kullanılan metinde günümüz iletişim imkânlarının geçmişle mukayese edildiğinde, geçmişteki iletişim imkânlarının çok daha yavaş olduğu belirtilmiştir. Geçmiş toplumlarının diğer toplumlardaki değişimi ve gelişimi öğrenip kendi toplumlarına yansıtması ancak ticaret kervanlarının etkileşimi ile olduğu ifade edilmiştir (Altun vd., 2011a: 73). Metnin bu şekilde kullanılması Tarihsel Sorun Analiz ve Karar Verme Becerisini geliştirmeye yöneliktir.

4.2.4.Çöle İnen Nur

Kronolojik Düşünme Becerisi

Bu konu, ders kitabında tablo olarak verilen kronolojik dizilimde Orta Asya ve Arabistan coğrafyasında yaşananlar tarihsel sırayla verilmiştir. İslamiyet’in ortaya çıkış ve yayılış süreci genel olarak anlatılırken Türklerin İslam dünyası ile karşılaşma ve İslamiyet’in yayılması için yaptıkları mücadelelere de yer verilmiştir.

Tarihsel Anlama Kavrama Becerisi

“Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etme. Bunu yaparken ikisi arasındaki ilişkiyi dikkate alma. Tarihçinin üzerinde çalıştığı olguları seçtiğini ve bu seçimin tarihçinin görüşünü yansıttığını fark etme” (NCHS,1996). Çöle İnen Nur konusu, *“sizce insanlar neden farklı dinlere inanmaktadır? Tartışınız.”* (Altun vd., 2011a: 75) sorusuyla başlamaktadır. Ders kitabının bütünü incelendiğinde diğer din ve inançlardan hiç söz edilmemişken böyle bir tartışmayla konunun başlatılması tarihsel anlama ve kavrama açısından temelsiz olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak konunun içeriğinde Abbasiler Devrine kadar İslam Fetihleri ve Kök Türk Devleti haritası birlikte verilip ve öğrencinin Orta Asya ve Arabistan’daki siyasi gelişmeleri kronolojik bir sırayla karşılaştırabileceği bir tabloyla dönemin tarihsel olaylarını görsel

ve olgusal olarak ilişkilendirebilir olması, tarihsel anlama ve kavrama becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin alt basamaklarından biri de *“geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmaktır”* (NCHS,1996). Öğrenci, Çöle İnen Nur konusunda özellikle cahiliye dönemi inanç ve tutumlarının İslamiyet sonrası değişimini ve günümüze kadar uzanan gelişim sürecini analiz edebilir. Örneğin konuda geçen kız çocuğuna sahip olmanın utanç verici bir durum olduğu belirtilmektedir (Altun vd., 2011a: 75).Çöle İnen Nur konusu işlenirken kullanılan metin şu şekilde verilmiştir:

“... İslamiyet öncesinde Arap Yarımadası’nda “Cahiliye Devri” yaşanmaktaydı... İslamiyet Öncesi Araplarda özellikle kız çocukları değersiz kabul edilirdi. Kız çocuğuna sahip kişiler utanç duyarlardı...”(Altun vd., 20011a: 75).

Cinsiyet ayrımcılığının İslamiyet öncesinde çok daha ağır olduğunun İslamiyet’le birlikte bu durumun değişim gösterdiğini öğrencinin değerlendirecek olması tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştirebilir.

Tarihsel Araştırma Becerisi

“Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir” (NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD’ler, Doğuştan Günümüze İslam Tarihi Ansiklopedisi, İslam Tarihi ve Türkler 1-2(Zekeriya Kitapçı), Türkler, Türkiye ve İslam (Ahmet Yaşar Ocak)gibi materyal ve kaynaklar önerilmiştir. (Altun vd.,2011b:105). Bu materyal ve kaynakların kullanılması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Tarihsel Sorun Analiz ve Karar Verme Becerisinin alt basamaklarından biri de *“bir tarihsel sorunu çözmeye yönelik hareket planı hazırlama: Problemi tanımlama, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz etme, iyi incelenmiş tercihler arasından inandırıcı bir çözüm önermedir”* (NCHS,1996). Konuda yer verilen Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecinde Emevilerle yaşamış oldukları sorun milliyetçilik bağlamında değerlendirilmiştir. Bu dönemde İslamiyet’i tercih etmeyen Türkler Abbasilerin iktidarı ele geçirip milliyetçi politikaları terk etmesiyle Türklerin İslamiyet’e geçtiği anlatılmaktadır (Altun vd., 2011a: 76). Etnik milliyetçiliğin çözümsüzlüğe neden olan çatışmacı bir faktör olduğu analiz edilebilir. Sorunların çözümünde hoşgörü ve diyalog anlayışı bireylere olduğu kadar devletlere de katkı sunduğu konunun aktarılışında tarihsel bir örnekle verilmiştir.

4.2.5.Türk Büyükleri Kendilerini Anlatıyor

Kronolojik Düşünme Becerisi

“Türk Büyükleri Kendilerini Anlatıyor” konusunda 11. yüzyıl içerisinde Türk tarihine önemli katkılar sunmuş şahıslar anlatılmıştır. Yusuf Has Hacı, Kaşgarlı Mahmut, Gazneli Mahmut, Tuğrul Bey, Alparslan, Nizamülmülk ve Melikşah kendi anlatımlarıyla yaşadıkları dönemleri, bu dönemlerde meydana gelen önemli olayları ve eserleri kendi ağızlarından anlatmış ve tanıtmışlardır (Altun vd., 2011a: 78-82).

Kullanılan metinlerde konuşturulan şahıslar hangi devletlerde, kaç yıllarında yaşadıklarını söyleyip, o devletlerin tarih sahnesinde yer aldıkları dönemleri öğrencilere akıcı bir üslupla aktarmaktadır. Türk Büyükleri Kendilerini Anlatıyor konusu işlenirken Gazneli Mahmut’u tanıtan metin şu şekilde verilmiştir:

“...14 Kasım 970’te Buhara’da doğdum... Savaşlara katılıp 994 yılında Horasan valiliğine atandıktan sonra, 998 yılında Gazne Hükümdarı oldum... 1001 yılında 1027 yılına kadar Afganistan, Hindistan ve Pakistan’a on yedi sefer yaptım. İslamiyetin bu topraklarda yayılmasını sağladım...”(Altun vd., 2001a: 79).

Bu yönüyle metnin işlenişinde Kronolojik Düşünme Becerisi mevcuttur.

Ancak zaman algısı bir yönüyle kurgusal ve tarihseldir. Her dönemin ve her kültürün kendine ait bir zaman anlayışı vardır. Günümüzde her ne kadar evrensel bir niteliğe kavuşmuş olsa da, miladi takvim de diğer zaman kurguları gibi izafi ve tarihseldir. Dolayısıyla herhangi bir tarihi dönemde insanların tarihi olaylara bakışını doğru bir biçimde anlayabilmek için öncelikle zaman mefhumlarını göz önüne almak gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin zaman mefhumunu doğru bir biçimde anlamaları ve zaman algılarını geliştirebilmeleri için, tarihte insanların bu olguyu günümüzden daha farklı şekillerde algıladıklarını öğrenmeleri gerekmektedir. İncelenen ders kitabında, tarihi şahsiyetlerin ağzından kurgulanan metinlerde bu hususun pek dikkate alınmadığı görülüyor. Örneğin: Kaşgarlı Mahmut: *“11. yüzyılda Karahanlı şehirlerinden biri olan Kaşgar’da doğduğum için Kaşgarlı Mahmut adıyla tanınırım.”* (Altun vd., 2011a: 78). Kaşgarlı Mahmut’un miladi takvimi kullanması tarihsel olarak pek olası değildir. Bu hatalar bilgi eksikliği ve özensizliğin ötesinde yazarların bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Yazarların tarihi şahsiyetlerin gözüyle olayları anlatırken, “bu şahsiyetler dönemlerini ve bu dönemin olaylarını nasıl algılıyorlardı?” sorusunun üzerinde pek durmadıkları anlaşılmaktadır (Öztürk, 2011: 48).

Tarihsel Anlama Kavrama Becerisi

“Öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri tarihi metinleri anlamak için öğrenciler, zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidirler” (NCHS,1996). Ancak kullanılan metinlerde otobiyografilerini anlatan Türk büyüklerinin kendi ölümlerini ve ölümlerinden sonra olanları anlatmaları öğrencilerin Tarihsel Anlama Kavrama Becerisini geliştirmelerine engel teşkil edebilir. Konunun anlatımında Sultan Melikşah’ın anlatımı şöyle verilmiştir: *“... Nizam-ülMülk’ün ölümünden bir ay sonra, 37 yaşındayken zehirlenerek öldürüldüm (1092). Cenazem başkentim olan İsfahan’a götürülerek kendi yaptırdığım türbeme gömüldü.”* (Altun vd., 2011a: 81). Şahısların ölümü ve

sonrasını anlatan ifadeler 3. tekil şahıs diliyle anlatılması metinlerin kavranmasına yardımcı olabilir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

“Tarihsel analiz ancak kavrayış ile ilgili beceriler üzerine inşa edilir” (NCHS,1996). Kullanılan metinlerde, Tarihsel Anlama Kavrama Becerisini geliştirmeye engel ifadelerin kullanılması Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisini geliştirmeye engel teşkil etmektedir. Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bu konuda en sık karşılaşılan sorunlardan birisi; öğrencilerin temel olguyu, doğru cevabı ve en geçerli yorumu bulmaları konusunda doğru bir duyguya sahip olmaları zorunluluğudur (MEB,2009). Konunun içeriğinde Kaşgarlı Mahmut’un kendi anlatımıyla “ *Ben, Kaşgarlı Mahmut, Karahanlı Devletine mensubum. 11. yüzyılda yaşadım. İpek Yolunun çok önemli olduğu o devirlerde bir Türk Dili bilginiydim.... Ünlü eserim Divan-ı Lügatit Türk benim ilk sözlük kitabımdır... Türkçenin Arapçadan daha güçlü ve kapsamlı bir dil olduğunu anlatmak için hazırladım.* ” (Altun vd., 2011a: 78). Kaşgarlı Mahmut’un miladi takvimi kullanması pek olası olmadığı gibi anlatımda kültürlerin ve dillerin birbirlerine üstünlük kurma ve birbirleriyle yarışırma gayreti içinde bulundurulmaları yazarların bakış açısını yansıtmaktadır.

Tarihsel Araştırma Becerisi

“Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir” (NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD’ler, Doğuştan Günümüze İslam Tarihi Ansiklopedisi, Erdoğan Merçil, Müslüman Türk Devletleri Tarihi Kitabı gibi materyal ve kaynaklar önerilmiştir. (Altun vd.,2011b:99). Bu materyal ve kaynakların kullanılması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Bu konunun anlatımında tarihi olayları dönemin kişilerinin ağzından anlatan ve kitap yazarları tarafından oluşturulan kurgusal metinler kullanılmıştır. Kitap yazarlarının kendilerine ve günümüze ait olan yorum, kavram ve bakış açılarını tarihi şahsiyetlere mal edip etmediklerini, bir diğer ifadeyle, geçmiş döneme ait bakış açılarını doğru bir şekilde yansıtip yansıtmadıkları tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi açısından önemli bir tartışma noktasıdır. Bu tartışmanın da temelinde her ulus devletin ders kitaplarında özellikle tarihsel olayları içeren konularda kendi bakış açısını yansıtmasıdır. Türk Büyükleri Kendini Anlatıyor konusunda Kaşgarlı Mahmut'un Türk dilinin diğer dillere üstünlüğü ve zenginliği genel olarak ifade edilmektedir (Altun vd., 2011a: 78-79). Anderson'a (1995: 150,217) göre dil, cemaatlerden millet yaratan en önemli unsurdur. Ulusların tarihsel bir dayanak oluşturarak köklerini çok eski zamanlara taşıması gayreti "dil" aracılığıyla sağlanmaktadır. 19. yüzyıldan bu yana milliyetçi akımlar, milli dile dikkat çekerek dili, bir milleti diğerlerinden ayıran en önemli unsur olarak kabul etmişlerdir (Aytürk, 2006: 95). Ancak kullanılan metinde dil milliyetçiliği, 11. yüzyılda mücadelesi verilen bir üstünlük unsuru olarak verilmektedir.

4.2.6.Yıllardır Süren Tatlı Gelenek

Kronolojik Düşünme Becerisi

Bu metinde mesir macunundan ve şenliklerinden bahsedilmektedir. Metin işlenirken mesir macunu ve şenlikleri tarihsel süreç içerisinde ele alınmakta ve kronolojik bir sıra takip edilerek Osmanlı öncesi toplumlardan Osmanlıya ve günümüze kadar getirilmiştir (Altun vd., 2011a: 83). Metnin bu şekliyle işlenmesi kronolojik düşünme becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Anlama Kavrama Becerisi

"Tarihsel metinler tarihin akışı içindeki insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları, yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahiptirler" (NCHS,1996). Yıllardır Süren Tatlı Gelenek konusu işlenirken kullanılan metin şu şeklide verilmiştir:

“...Nevruziye adı verilen macunun kökeni, kimi araştırmacılara göre Persler Dönemine kadar uzamaktadır. Persler zamanında, nevruz günlerinde hekimler ve eczacılar toplanarak bu özel macunu hazırlamışlardır. Bu macundan yiyenin yıl boyunca hastalıklardan korunacağına inanılmıştır... Geniş halk kitleleri tarafından rağbet gören mesir macununun, halkın inançlarına göre şu faydaları olduğuna inanılır: Macundan yiyen bir kimseyi, bir yıl boyunca zehirli hayvanlar sokmaz. Nevruz günü macundan en ağır hastalar bile yese iyi olurlar...”(Altun vd., 20011a: 83,85).

Görüleceği üzere geçmiş dönemlerde, insanların maruz kaldıkları hastalıklara şifa arama sürecinde yaptıkları çalışmalar ve uygulamalar konunun içinde aktarılmış ve mesir macununun hangi dertlere deva olacağı belirtilmiştir (Altun vd., 2011a: 83-85). Metnin bu şekilde aktarılması tarihsel anlama ve kavrama becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin alt basamaklarından biri de *“Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma”*dır (NCHS,1996). Genel itibariyle konunun aktarılmasında; insanların hastalıklar karşısında yaşamış oldukları sorunların açıklanması ve bu sorunlara çözüm yollarının bulunmasından ve de dönemin şartları içerisinde bu sorunları doğal yöntemlerle tedavi etme gayretinden dolayı metnin tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Tarihsel Araştırma Becerisi

“Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir” (NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD’ler, Türk Kültürü (Tuncer Baykara), Türk Milli Kültürü (İbrahim Kafesoğlu), Türk Ergenekon Bayramı Nevruz (M. Abdulhaluk Çay) gibi materyal ve kaynaklar önerilmiştir.

(Altun vd.,2011b:113). Bu materyal ve kaynakların kullanılması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

“Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar” (NCHS,1996). Her insan, kendisi ya da bir yakınının başına gelebilecek bir sağlık sorununda, maddi ya da manevi birçok kayba uğrayabilir. Bu, insanoğlu var olduğundan beri süre gelen bir durumdur. Konuda tedavi yöntemleri üzerine Osmanlı’da yapılan çalışmalara yer verilmiştir. “... Darüşşifa’nın kuruluşundan sonra buradaki hekimler, şehir-bölge halkının sağlık ve sosyal işleriyle de ilgilenmeye başladılar. Bu durum şehirde mesir geleneğinin yerleşmesini sağlamıştır. Önceleri Darüşşifa’da iyileşmeye yüz tutan hastalara kür halinde uygulanan tedavi şeklinin faydalı olması üzerine bu gelenek halk arasında da yaygınlaşmıştır” (Altun vd., 2011a: 84). Metinde de atalarımızın tıp alanında yaptıkları çalışmalar ve aradıkları tedavi yöntemleri günümüz tıbbına ışık tutabileceği sonucuna varılabilir. Günümüzde insanlar modern tıbbın sağladığı tedavi yöntemleriyle hastalıklarına tedavi yöntemi aramaktadır. Ancak modern tıbbın yetersiz kaldığı noktalarda alternatif tıptan da faydalanmaktadır.

“Öğrencilerden tarihi şahsiyetlerin davranışlarını ahlaki yönden yargılamaları istendiğinde bu yargılamayı dayandırdıkları değerleri açıklamaları istenmelidir. Geçmiş bir olay hakkında öğrencinin ahlaki yargıya varma girişimi, değerleri açıklama konusunda daha sağlıklı bir öğrenci olarak yetişmelerini sağlayacaktır”(NCHS,1996). Yıllardır Süren Tatlı Gelenek konusu işlenirken kullanılan metin şu şeklide verilmiştir:

“...Manisa Mesir Macunu Şenliklerinin tarihçesi Kanuni Sultan Süleyman Dönemine kadar uzanmaktadır. Kanuni Sultan Süleyman’ın annesi Ayşe Hafsa Valide Sultan, 1522 yılında Manisa’da bir cami yaptırmıştı... Kanuni Sultan Süleyman, annesi Hafsa Sultan’ın 19 Mary 1934 tarihinde vefatından sonra, bu camiye bimarhane, hamam ve bir de imaret ekletti...(Altun vd., 20011a: 83).

Görüldüğü üzere metinde, Kanuni Sultan Süleyman'ın annesinin Manisa'da yaptırmış olduğu camii ve vefatından sonra oğlu Sultan Süleyman'ın bu camiiyi genişleterek ek binalarla daha kapsamlı bir kompleks haline dönüştürdüğü anlatılmaktadır (Altun vd., 2011a: 83). Osmanlı tarihinin en önemli padişahlarından biri olan Kanuni Sultan Süleyman'ın annesine ve onun yaptırmış olduğu esere verdiği değer ve önem tarihsel şahsiyetlerin davranış ve ahlaki değerlerini örnekendirme yönünden, öğrencilerde bugünkü değerlerimizle karşılaştırma imkânı sağlar.

4.2.7. Çizgilerin Dili

Kronolojik Düşünme Becerisi

Konuda Orta Asya'da Uygur Türklerinden başlayarak 8 ve 9. yüzyıllarda minyatür sanatıyla ilgili örnekler verilmiştir. Minyatür sanatının Büyük Selçuklu döneminde de devam ettiğini akabinde Anadolu Selçuklu ve Osmanlı döneminde de bu sanatın önemini koruduğuna kronolojik olarak yer verilmiştir. Osmanlı dönemine ait ünlü minyatür örnekleri yapıldıkları tarihle birlikte örneklendirilmiştir (Altun vd., 2011a: 87-89). Minyatür sanatının gelişim süreci ve tarihimizdeki yeri, kronolojik olarak örneklendirilerek verilmesi Kronolojik Düşünme Becerisi açısından etkili bir öğrenme sağlayabilir.

Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisi

Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisinin alt basamaklarından biri de *“görsel (fotoğraflar, temsili resimler, eğitsel karikatürler ve mimari çizimler vb.) ve edebi ürünler (roman, şiir ve oyunlar vb.) ile müzik (halk müziği, popüler ve klasik müzik) eserlerini kullanma”*dır (NCHS,1996). Uygur Devleti'nden itibaren verilen minyatür örneklerinin Osmanlı Dönemine kadar resimlerle örneklendirilmesi Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisinde fotoğraf ve temsili resimler ile öğrenmeyi içselleştirmeye katkı sağlayabilir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel analiz ve yorum yapabilmek için öğrenciler tarihsel kavrayış becerilerini kullanmalıdır (NCHS, 1996). Bu metinde kullanılan minyatür ve figürlerin tarihsel anlama ve kavrama becerisini geliştirecek yönde olduğundan; metnin tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Tarihsel Araştırma Becerisi

Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir (NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD'ler, Türk Sanatı (Oktay Aslanpa) gibi materyal ve kaynaklar önerilmiştir (Altun vd.,2011b:117). Bu materyal ve kaynakların kullanılması ve metin içinde gösterilen haritalardan ve fotoğraflardan öğrencilerin çıkarımda bulunmalarının istendiği soruların olması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Sorun Analiz ve Karar Verme Becerisi

Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar (NCHS, 1996). Metinde yer verilen görsellerde geçmişe ait şehir planları, dinsel figürler ve törenler tarihte yaşanmış olayların görsel manada öğrencinin zihninde canlandırmasında yardımcı olabilir. Böylece o dönemlerde yaşanmış olayları ve sorunları daha kolay idrak edebilir. Metne bu açıdan bakıldığında görsellerle desteklenen metin, tarihsel sorun analiz ve karar verme becerisini destekleyebilir.

4.2.8.Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi

Kronolojik Düşünme Becerisi

Bu metinde Türkiye İşbirliği ve Kalkınma Ajansı'nın (TİKA), Türk Kültürüne ait ilk yazılı eser olarak bilinen ve *Destan Yazanlar* konusunda yer

verilen Orhun Kitabeleri'nin korunması ve değeri anlaşılmaması amacıyla yapılan çalışmalar kronolojik bir sıra içerisinde ele alınmıştır (Altun vd., 2011a: 91-92). Destan Yazanlar konusunda Orhun Kitabelerinin tarihsel süreci ve önemine yer verilirken, *Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi* konusunda bu eserlerin günümüzde de varlığını sürdürdüğü ve TİKA'nın bu eserler için yaptığı çalışmalara kronolojik olarak yer verilmesi Kronolojik Düşünme Becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Anlama Kavrama Becerisi

Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisinin alt basamaklarından biri de “*Tarihsel belge veya metnin yazarını ve kaynağını belirtme*”dır (NCHS, 1996). Türklere ait bilinen ilk yazılı belge olan Orhun Kitabeleri'nin TİKA tarafından, Türkler açısından tarihsel önemini ortaya koymaktadır. Metinde, bu eserlerin korunması ve değeri anlaşılmaması açısından TİKA'nın yaptığı çalışmalar bir ders saatinde anlatılmak üzere planlanmıştır. Ayrıca ünitenin son konusu olan *Moğolistan'daki Türk Anıtları Projesi* yakın geçmişe ait tarihsel bir anlatım sunmaktadır (Altun vd., 2011a: 91-92). Konuda yer verilen tarihsel anlatım Tarihsel Anlama ve Kavrama Becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisinin alt basamaklarından biri de “*neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu (bireyin ve tarihî şahsiyetlerin önemi, ekonomik ve nesnel koşulların önemi, düşüncelerin, insan çıkarlarının ve inançların etkisi, şansın ve tesadüfün rolü) göz önüne alarak bu ilişkiyi analiz etme*”dır (NCHS, 1996). Metin işlenmesi için ayrılan bir ders saati süresince TİKA'nın yapmış olduğu çalışmayla *Kültürel Mirasa Duyarlılık* oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda insan çıkarlarının ve inançlarının etkisi kültürel manada öğrenciler tarafından yorumlanması hedeflenmiştir. Bu yönüyle metnin tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Tarihsel Araştırma Becerisi

“Öğrencinin ders kitabındaki yorumlarla sınırlı kalmaması için öğrenci, ders kitabının yanında farklı materyallerle desteklenmelidir” (NCHS,1996). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabında konunun daha iyi kavranması için tarih atlası, harita, ansiklopediler, CD’ler gibi materyal ve kaynaklar önerilmiştir (Altun vd.,2011b:121). Bu materyal ve kaynakların kullanılması ve metin içinde gösterilen haritalardan ve fotoğraflardan öğrencilerin çıkarımda bulunmalarının istendiğı soruların olması tarihsel araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler programında yer alan ve 2006-2011 yılları arasında okutulan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki tarih konularının NCHS tarafından geliştirilen tarihsel düşünme becerilerine uyumunu değerlendirmektir.

Tarih öğretiminin gerçek manada tarafsızlığı her zaman bir tartışma konusudur. Her ulus devlet; tarihi, kendi penceresinden bakarak anlatır. Bu nedenle taraflılık doğaldır. Bu perspektiften bakacak olursak, bu araştırmanın sonuçları:

Destan yazarlar haricindeki konularda genel olarak kronolojik düşünme becerisini geliştirecek yönde ifadeler kullanılmıştır. Bu eksikliğin en önemli nedeni edebi bir konu olan destanın ne olduğu hususunda herhangi bir bilgiye sahip olmayan öğrencilere destan kavramı üzerinden tarih öğretimi verilmeye çalışılmasıdır. Çünkü öğrenciler bu edebi tür ve genel özellikleri hakkındaki genel bilgileri ancak 8. sınıf Türkçe öğretim programıyla edinebilmektedir. (Bkz: Meb, 2018).

Oysa Timurtaş'ın(1997: 538) da belirttiği üzere; *“Destanlar, ne sadece tarih, ne de sadece edebiyattırlar. Milletlerin efsanevi tarihidirler”*(akt: Akkuş, 2007: 43).Bu nedenden dolayı dersi yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin destanların önemli özellikleri hakkında öğrencilere gerekli bilgileri vermeleri çok önemlidir. Ayrıca bu noktada son olarak belirtilmesi gereken husus; yeni hazırlanan sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında kullanılan destan metinlerinde efsanevi anlatımlardan mümkün olduğu kadar uzak durulmaya çalışıldığıdır(Yılmaz, Bayraktar, Özden, Akpınar ve Evin, 2018: 47,50).

Destan Yazarlar konusunun inandırıcılık boyutunun olmaması ve Türk Büyükleri Kendilerini Anlatıyor konusunda geçen otobiyografik anlatımlardaki muğlâk ve çelişkili ifadeler tarihsel anlama kavrama becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Bunu önlemek için öğrencilere Miladi ve hicri takvim arasındaki

fark ve bu takvimlerin kullanıldığı dönemler hakkında bilgi verilebilir. Diğer konularda ise bu becerinin aktarımında herhangi bir sorun görünmemektedir.

Öğretmen kılavuz kitabında, konulara göre önerilen materyaller ve kaynakların neler olduğunun yazılması, tarihsel araştırma becerisini geliştirecek yaklaşımlardır.

Tarihi kahramanlar konuşturulurken çoğu kez, aslında ders kitabı yazarına, yani modern döneme ait olan bakış açıları, yorumlar, kavramlar, zaman ve mekân algıları kurgusal metinlerle dönemin insanlarına mal edilmektedir. Bu durum sadece dilsel ve yaklaşımsal değil, aynı zamanda olgusal anakronizm hatalarının doğmasına sebep olabilir. Başka bir ifadeyle, tarihi olguları bugünün kavram ve yaklaşımlarıyla açıklamanın ötesinde, bu kavram ve yaklaşımları dönemin insanlarının bildiği ve kullandığı varsayılarak, tarihin olgusal gerçekliğine aykırı bir bilgi üretilmektedir. Ancak 2018 yılında okutulan ders kitabında tarihi şahsiyetleri konuşturmak yerine yazarlar tarafından kişiler ve eserleri hakkında bilgi verilmektedir. (Yılmaz vd; 2018: 66-69).

Her ulus devletin milli değerlerini ve kimliğini, verdiği eğitim ve ders kitapları aracılığıyla yüceltmesi doğal bir olaydır. Tarihsel analiz ve yorum becerisine ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine yönelik bu bakış açısıyla hazırlanmış konular milli ve dini değerleri kendi penceresinden aktarmaktadır.

5.2. Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı'nın başlatmış olduğu ücretsiz ders kitabı ve öğretmenlere gönderilen öğretmen kılavuz kitabının yanı sıra bu kılavuz kitaplarda konunun anlatımında öğretmene ek kaynak olarak belirtilen kitap veya farklı dokümanlarda gönderilebilir. Bu gönderim öğretmenin çalıştığı bölgenin coğrafi konumu göz önünde bulundurularak bakanlık aracılığıyla gönderilmesi bölgesel farklılıklar ve kaynaklara ulaşım sorununu en aza

indirgeyebilir. Bu durum öğrencilerin kaynaklara erişiminde fırsat eşitliği sağlama konusunda da önemli bir adım olabilir.

Sosyal bilgiler dersinde Destan Yazarlar konusunda ise, destan kavramını ve ne olduğunu bilmeyen öğrenciler için problem oluşturabilir. Türkçe dersinde destan kavramı ve örneklerinin sosyal bilgiler dersindeki “destan yazarlar” konusundan önce ele alınması daha faydalı olabilir. Sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin daha koordineli ve konuların birbirini takibi öğrenme etkinliğini arttırabilir. Destan Yazarlar konusundaki eksik kronolojik bilgiler ise yeni basılacak ders kitaplarında göz önünde bulundurulmalıdır.

Kurgusal metinlerin oluşturulmasında ders kitabı yazarlarının sahip olduğu kurgu ve yorum serbestliği tarihi roman, öykü ve tiyatro yazarlarınınkinden kadar geniş olmamalıdır. Çünkü edebi eserlerden farklı olarak, ders kitaplarının öğrencilere tarih araştırmalarına dayanan bilgiler sunma sorumluluğu ve zorunluluğu vardır. Dolayısıyla, yazılan metinlerin tarihsel gerçekliğe uygun olmasına ve özellikle de dönemin yaklaşımlarını doğru bir şekilde yansıtmaya hususi bir özen gösterilmelidir.

Tarih öğretimi konusunda öğretmenlere sunulacak bilgilendirme seminerleri veya uzaktan eğitim olanaklarıyla öğretmenlerin derslerde daha etkin rol almasına katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, Neval. (2010). Tarih Öğretiminde Çok Perspektiflik. Safran Mustafa (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir*. İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi. 95-103.
- Akıncı Güngör, A.B. (2011), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsili Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi: İstanbul.
- Akkuş, Zekerya. (2007). *Tarih Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Akyüz, Yahya. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Altınay, Ayşe Gül. (2009). Can Veririm. Kan Dökerim: Ders Kitaplarında Militarizm. Tüzün, Gürel. (Editör). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*.İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Altun, Adnan, Doğan, Yasin veUzun,Efkan.(2011a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Altun, Adnan, Doğan, Yasin ve Uzun,Efkan.(2011b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Anderson, Bedict. (1995). *Hayali Cemaatler*.(Çev: İskender Savaşır). (2. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ata, Bahri. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 6, 44-51.
- Ata, Bahri. (2002). Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı.*Türk Yurdu Dergisi*. Sayı: 175, 80-86.
- Ata, Bahri. (2003). Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*.Sayı: 159, 239-244.
- Ata, Bahri. (2006). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı.Web: www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/sosyabilolustumacilik.doc.10.07.2011’de alınmıştır.

- Ata, Bahri. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi, Web: www.acikarsiv.gazi.edu.tr/sosyalbilgiler.doc, 10.07.2011'de alınmıştır.
- Aytürk, İlker. (2006). Türk Dil Milliyetçiliğinde Batı Meselesi. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. Yıl: 9, Sayı: 38, 93-108.
- Babür, Saffet. (1996). *Aristoteles/Augustinus/Heidegger Zaman Kavramı*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Barton, C. Keith. (2002). Oh, That's Tricky Piece!: Children, Mediated Action, And The Tools Of Historical Time. *Elementary School Journal*. 103(2), 161-186.
- Belge, Murat. (2011). *Militarist Modernleşme*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berktaş, Halil. (1983). *Kabileden Feodalizme*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Bora, Tanıl. (2009). Ders Kitaplarında Milliyetçilik "Siz Bu Ülke İçin Neler Yapmayı Düşünüyorsunuz?". Tüzün, Gürel (Editör). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bulut, İlhami. (2008). Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı: 14, 521-546.
- Carr, Edward Hallett. (2006). Tarih Nedir? (Çev. M. Gizem Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Collingwood, Robin George. (2001). *Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Çelenk, Süleyman. (2000). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çulha, Banu. (2006). *Tarihsel Mekânlarda Keşfederek Öğrenme Yoluyla Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çüçen, Abdulkadir. (2000). *Heidegger'de Varlık ve Zaman*. Bursa: Asa Kitapevi.
- Demircioğlu, İsmail H., Akengin, Hamza (2009). Zaman ve Mekâna İlişkin Becerilerin Öğretimi. Öztürk, Cemil. (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.

- Demircioğlu, İsmail H. (2010).Tarih Öğretiminin Amaçları, Safran Mustafa (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Demirkaya, Hilmi. (2008). Sosyal Bilgilerde Düşünme ve Soru Sorma Becerileri, Tay, Bayram, Öcal,Adem. (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Dewey, John. (2000). Temel Eğitimde Tarihin Amacı. (Çev. Bahri Ata). *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Dilek, Dursun. (1999). *History in the Turkish Elementary School: Perceptions and Pedagogy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Warwick Institute of Education.
- Dilek, Dursun. (2000). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 145, 50-54.
- Dilek, Dursun; Alabaş, Ramazan. (2010). Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi.Safran Mustafa (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir*.Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul.
- Dilek, Gülçin. (2010). Çağdaş Tarih Öğretimi Programında Temel Yaklaşımlar. Safran Mustafa (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir*. Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul.
- Dinç, Erkan. (2006). Tarih Eğitimcilerinin Mevcut Lise Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri.*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 7(2), 263-276.
- Doğan, Yasin. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, Ahmet. (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Einstein, Alfred. (2011). *Fiziğin Evrimi*. Ankara: Evrensel Basım Yayın.
- Elias, Norbet. (2000). *Zaman Üzerine*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erdem, Murat. (2005). Tarih Öğretiminde Yardımcı Metinler, Sınıftaki Karikatürler.*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 18, 131-140.
- Erden, Münire. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, Nuriye (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin*

- Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erinç, E. (2003), "Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Dersinde Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: "Adana İli'nde Bir Örnek Olay Çalışması", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Adana
- Evans, Richard. (1999). *Tarihin Savunusu*. Ankara: İmge.
- Evans, Ronald,W. (2004). *TheSocialStudiesWars*. New York: TeachersCollegePress.
- Günden, Suat. (1995). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış, İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları*.Ankara: TED Yayınları.
- Işık, Hasan. (2008). *Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, Hasan. (2011), "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar ile Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerisine Etkisi". *TurkishStudies Dergisi*, 1287-1301.
- İnan, Süleyman. (2013).Türkiye'nin Demokrasi Eğitiminde Netameli bir Konu: Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Militarizm.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:33, 31-38.
- İpek, İbrahim. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Hedeflere Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Balıkesir.
- Jahoda, Gustav. (1963). Children'sConcept Of Time AndHistory,*EducationalReview*. 15, 87-105.
- Kahyaoğlu, Dilara. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının İnsan HaklarıÖlçütlerine Göre Değerlendirilmesi. Tüzün, Gürel (Editör). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*.İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Karabağ, Gülin. (2010). Tarihsel Empati Becerisi. Safran Mustafa (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir*.Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul.
- Kaplan, Engin. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmalarıyla Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kıcır, Kezban. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kürüm, Dilruba. (2003). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi.*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 13, 141-158.
- Kütükoğlu, Mübahat (1995). *Tarih Araştırmalarında Usul*.İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Martorella, P.,Beal ,C. M. veBolick, C. M. (2002). *TeachingSocialStudiesInMiddleandSecondarySchool*.UnitedStates: Pearson Merrill PrenticeHall.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009)Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarih Dersi Öğretim Programı Geliştirme ve Özel İhtisas KomisyonuOrtaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı,Web: <http://ttkb.meb.gov.tr>.13.07.2011'de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara Merriam, Sharan, B.,*Nitel Araştırma*, (Çev. Editörü: S. Turan), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Munslow, Alan (2000). *Tarihin Yapı Sökümü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- NCHS (National Center forHistory in the Schools). (1996). NationalStandardsforhistory,Web:<http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html>. 13.07.2011'de alınmıştır.
- Nichol, Jon. (1991). *Tarih Öğretimi*. (Çev. M.Safran). Ankara: Çağrı Matbaacılık.

- Okday, Ayla. (2010). *21.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim*. 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Öcal,Adem. (2008). Sosyal Bilgilerde Mekânsal Biliş Becerisi ve Öğretimi. Tay Bayram, Öcal Adem (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Özlem, Doğan. (2010). *Tarih Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Özbaran, Salih. (2005). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özden, Yüksel. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, İbrahim Hakkı. (2011). Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme.*Journal of SocialStudiesEducationResearch*. 2(1), 37-58.
- Öztürk, Mustafa. (2010). Mekânı Algılama Becerisi. Safran Mustafa (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Paykoç,Fersun. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Reichenbach, Hans. (2000). *Bilimsel Felsefenin Doğuşu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Safran, Mustafa. (1996). Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir? *Gazi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. C.16, 3.
- Safran, Mustafa. (2002). Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri.*Türkler Ansiklopedisi*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Safran, Mustafa. (2004). *Tarih Öğretimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Katibevi.
- Safran, Mustafa; Şimşek, Ahmet.(2006).İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi.*İlköğretim Online*, 87-109.
- Saxe, David, W. (1991). *Socialstudies in School : AHistory of EarlyYears*. New York: StateUniversity of New York Press, Albany.
- Sönmez, Veysel. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ahmet. (26-28 Mayıs 2005). İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *II.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde*Sunuldu. Van.

- Şimşek, Ahmet. (2010). Kronoloji ve Zaman Algısı. Safran Mustafa (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Tekeli, İlhan. (2002). *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tosh, John. (2005). *Tarihin Peşinde*, (Çev. Özden Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Üstel, Füsün. (2008). *Makbul Vatandaş'ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Günümüze Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim yayınları.
- Yapıcı, Gülçin. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, F.G; Bayraktar, H; Özden, M.K; Akpınar, M ve Evin, Ö. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*. İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık.
- Yılmaz, Kaya. (2007). *Historical Emphaty and Its Implications for Classroom Practices in Schools*. *The History Teacher*, 40 (3), 331-337.

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı'nda 200712541004 numaralı Yusuf E. B ONGANER'in hazırladığı "Sosyal Bilgiler 6. Ve 7. Sınıf Ders Kitaplarında Tarih Ünitelerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Göre Değerlendirilmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Başkan.....İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı (Danışman)

Üye.....İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

...../...../2019
Enstitü Müdürü
(Unvanı, Adı, Soyadı)