T.C

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERE YARATICI TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ömer Faruk YELKENCİ

Doktora Tezi

İSTANBUL – 2019

T.C

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERE YARATICI TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ömer Faruk YELKENCİ

Doktora Tezi

Danışman

Prof. Dr. Halil EKŞİ

İSTANBUL – 2019

ONAY

Ömer Faruk Yelkenci tarafından hazırlanan "Tarih Öğretiminde Öğrencilere Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerisinin Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması" konulu bu çalışma 11.07.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından başarılı bulunarak doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Halil EKŞİ**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Dr. Öğrt. Üyesi Âkif PAMUK**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Mustafa ŞEKER**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Dr. Öğrt. Üyesi Genç Osman İLHAN**	.....

ÖZGEÇMİŞ

İLETİŞİM **Ömer Faruk YELKENCİ**

farukyelkenci@hotmail.com
farukyelkenci@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

Doktora –
Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı , İstanbul.

Yüksek Lisans – 2009
Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, İstanbul.

Lisans – 1992
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, İstanbul.

Lise – 1986
Haydarpaşa Lisesi, İstanbul.

MESLEKÎ GEÇMİŞİ

Rektör Danışmanı – 14.11.2018 – Devam ediyor.
Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü – 03.2016 – 08.2018
Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü – 2014–2016
Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Genel Müdür – 22.01.2010 – 18.09.2013
Özel Birikim Eğitim Kurumları , İstanbul.

Genel Müdür Yardımcısı – 18.08.2006 – 22.01.2010
Özel Birikim Eğitim Kurumları , İstanbul.

Müdür – 01.07.2002 – 18.08.2006
Özel Birikim Lisesi , Bağcılar, İstanbul.

Müdür – 09.08.1999 – 01.07.2002
Özel Birikim Dershanesi , Kadıköy, İstanbul.

Dershaneler Koordinatörü – 01.09.1997 – 09.08.1999
Özel Birikim Eğitim Kurumları , İstanbul.

Tarih Öğretmeni –11.01.1994 – 01.09.1997
Millî Eğitim Bakanlığı , İstanbul.

KİTAPLARI

II. Abdülhamit'in Eğitim Hamlesi (Eğitim Tarihi)
Kaknüs Yayınları, 2010, İstanbul.

Hayat Denge Modeli (Eğitim -Düşünce)
Birikim Eğitim Kurumları Yayınları, 2013, İstanbul.

ÖNSÖZ

Teorisyeninden uygulamacısına, hizmet alanından hizmet verenine, üreteninden tüketenine, tartışmanın hiç bitmediği bir alan eğitim. Beklentilerin ve ihtiyaçların sürekli değiştiği, farklılaşmanın sıradanlaştığı bugünlerden sonra da eğitim alanındaki tartışmalar azalmayacak artarak devam edecektir. Bugün yaşanmakta olan eğitim çağının dengesizliği, yapay zekâdan otonom araçlara, nesnelerin internetinden arttırılmış gerçekliğe büyük bir hızla yaşanan endüstriyel devrim karşısındaki bocalamayla beraber daha da belirginleşmektedir. Bu çağın arifesinde eğitim alanında yapılandırmacı yaklaşımla yaşanan eğitim reformu da bu reformun yapıcılarının iradesinde yol almakla beraber Türkiye'de henüz bir mecraa oturmuş olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Yine de eğitimde temel anlamda yapılandırmacı yaklaşım yakın bir geçmişte başat rolünü oynamaya başlamış ve bugün de bu rolünü oynamaya devam edecek gibi görünmektedir.

Bu anlamda Bruner'ın öğrenciyi küçük bilim adamı olarak kabul eden yaklaşımından ilham alarak oluşturulan küçük ya da genç tarihçiler yaklaşımı tarih öğretiminde önemli bir yol açmaktadır. Tarih yazımından tarih eğitimine giden bu yolda, Jenkins'in kanıtı bitimsiz yorumlama imkânı ile ortaya çıkacağını düşündüğü bitimsiz tarih yazımı anlayışından, Douma'nın bu yorumların yaratıcılık olmadan yapılamayacağını içeren *Yaratıcı Tarihsel Düşünme* yaklaşımına bir çerçeveyi içeren ve bu anlayışı metaforlarla, görsellerle, tarihsel belgelerle, tarihsel sorularla, kültürel materyalle sınıfa taşıma gayretini merkeze alan bir tavırla ve bizim bulunduğumuz yerden bir bakışla tarih öğretimini daha etkili ve keyifli hale getirebilme çabalarına küçük bir katkı sağlamak maksadıyla yazılan bir tezi okumaktasınız.

Bu tezi yazarken, sürecin en başından itibaren verdiği destek ve gösterdiği rehberlik için öncelikle ve özellikle tez danışmanım ve hocam Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye sonsuz minnet ve şükranlarımı arz ediyor, yürekten teşekkür ediyorum.

Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ'a, Doç. Dr. Mustafa ŞEKER'e, Dr. Öğrt. Üyesi Genç Osman İLHAN'a, yardımlarından ve hissettirdiği güven hissinden ötürü Dr. Öğrt. Üyesi Âkif PAMUK'a can ü gönülden teşekkür ediyorum.

Özellikle desteği ve yüreklendirmesi sebebiyle Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nin kıymetli Rektörü Prof. Dr. Yusuf TEKİN'e minnet ve şükranlarımı arz ediyorum.

Katkılarından ötürü Prof. Dr. Şirin KARADENİZ, Dr. Öğrt. Üyesi Gürsu ÂŞIK'a, uygulamalar süresince emek veren, yardım eden, katkı sunan kıymetli hocalarım; Üsküdar Haydarpaşa Lisesi Tarih Öğretmeni Volkan Çoban'a, Üsküdar Haydarpaşa Lisesi Okul Müdürü Dr. Ömer Faruk ARAZ'a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçteki anlayış ve muavenetlerinden ötürü muhterem eşime, oğluma ve kızıma teşekkür ediyorum.

Bu vesileyle merhum annemi ve merhum babamı, yetişmemde katkısı olmuş olan bütün öğretmenlerimi, hocalarımı, hürmet, minnet ve şükranla yâd ediyorum.

Ömer Faruk YELKENCİ

19.06.2019

Çamlıca

ÖZET

Tarih öğretimi alanındaki yöntemsel sorunların öğrenciler için tarih dersini daha sıkıcı hale getirdiği kuşkusuzdur. Son dönemde özellikle Batı'daki gelişmelere göre daha yavaş olsa da Türkiye'de de değişen tarih yazımı yöntemlerinin etkilediği bir alan olarak tarih öğretiminde yöntem arayışları devam etmektedir. Bu anlamda tarih öğretiminde öğrenciye tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasının bugün için önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinin yanında kapsamının da genişletildiği gözlemlenmektedir. Bu araştırmada uygulanabilirliği noktasında da ele alınan Douma'nın Yaratıcı Tarihsel Düşünme yaklaşımı bu çabalardan biridir. Bu doğrultuda ortaöğretimde öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik bir araştırma olan bu çalışma, bir eylem araştırması çalışmasıdır. Böylece tarih öğretiminin daha etkili hale getirebileceği düşünülerek, tarih öğretiminde genel olarak tarihsel düşünme becerileri, özelde de yaratıcı tarihsl düşünme becerisi hakkında öğretmenlerin ve ardından öğrencilerin farkındalığı noktasında bir eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 akademik yılında, İstanbul Üsküdar'da bulunan Haydarpaşa Lisesi'nin mevcudu 30 olan bir dokuzuncu sınıfının öğrencileri ve onların tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Eylem araştırması sorunla ilgili kişilerle, özel tanımlı gruplarla gerçekleştirildiğinden örneklem yani çalışma grubu kasıtlı (amaçlı) örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin düşünme becerileri hususunda yeterlilikleri ve istekliliklerine dikkat edilmiştir. Veriler yapılan uygulamalarda veri toplama araçları ile; ekstra müfredat çerçevesinde, tarihsel ve kültürel materyali değerlendirmek üzere oluşturulan formlarla ve öğretmenden alınan yazılı görüşlerle toplanmıştır. Araştırma süresince veriler nitel bir yöntem olan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizinde MAXQDA 2018 veri analiz programı kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, yaratıcı düşünme teknikleri kullanılarak tarihsel ve kültürel materyalin incelenmesi ile yapılan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesi sürecinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde öğrenciler, uygulamaların içerdiği tarih konuları ile ilgili yeni bilgiler edinmişlerdir. Ayrıca tarihsel görsel, tarihsel belge, grafik inceleme gibi bilişsel; empati kurma gibi

duyuşsal becerileri geliştirdikleri, kendi kapasiteleri ile ilgili keşiflerde bulundukları ve buna bağlı olarak yaratıcılıklarının ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bunun yanında ûsül öğrendikleri, tarih alanına ve dersine karşı tavırlarında anlamlı değişiklikler olduğu, öğrencilerin uygulamalar esnasında kalıcı olarak öğrendikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, tarihsel düşünme becerileri, yaratıcı tarihsel düşünme becerisi, eylem araştırması.

ABSTRACT

There is no doubt that methodological problems in the field of history teaching make history lesson more boring for students. Although it is slower than the recent developments in the West, the search for methods in history teaching continues as an area affected by the changing historiography methods also in our country. In this sense, it is considered important for students to gain historical thinking skills in history teaching. In addition to the development of these skills, it is observed that its scope is also expanded. One of these efforts is Douma's approach to Creative Historical Thinking, which is also discussed in terms of its applicability in this research. In this regard, this research is an action research study aimed at acquiring creative historical thinking skills in secondary education students. Thus, considering that it can make history teaching more effective, it is aimed to contribute the elimination of a lack of awareness of the teachers and then the students about the historical thinking skills in general and creative historical thinking skill in particular in history teaching.

The study group consisted of students of a ninth grade has thirty students of Haydarpaşa Lisesi in Üsküdar, İstanbul and their history teacher in the 2018-2019 academic year. The action research was planned on the problem, and the sample group, which can be carried out with specific defined groups, that is, the study group, was followed by intentional sampling method. The researcher paid attention to the competence and willingness of the students in the study group in terms of thinking skills. Data were collected with data collection tools; within the framework of the extra curriculum and the forms that were created to evaluate historical and cultural material. During the research, the data were analyzed with content analysis method which is a qualitative method. MAXQDA 2018 data analysis program was used for data analysis.

As a result of the study, it was determined that the applications made by examining the historical and cultural material by using creative thinking techniques were effective in the development of creative historical thinking skills of the students. During the research process, the students gained new information about the history topics which included in the practices. In addition, they developed cognitive skills such as analysis of historical image, historical document, graphic and affective skills such as empathy, they made discoveries about own capacities and consequently their creativity and creative

problem solving skills developed. And also, it was seen that there were significant changes in their attitudes towards the field of history and the history lesson so they learned permanently during the practices.

Keywords: History teaching, historical thinking skills, creative historical thinking, action research.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....i

ÖZGEÇMİŞ.....ii

ÖNSÖZ.....iv

ÖZET.....vi

ABSTRACT.....viii

İÇİNDEKİLER.....x

KISALTMALAR.....xiv

BÖLÜM I: GİRİŞ..... 1

1.1. Problem Durumu.....1

1.2. Amaç.....4

1.3. Önem.....4

BÖLÜM II: ALAN YAZIN.....5

2.1. Postmodern Tarih Kuramı ve Tarihsel Düşünme.....5

2.2. Tarihsel Düşünme Becerileri ve Üst Düzey Düşünme ile Bağı.....11

2.2.1. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Yaklaşımlar.....12

2.2.1.1. UCLA-NCHS'nin Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı.....12

2.2.1.2. Seixas ve Norton'un Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı: The Big Six.....14

2.2.1.3. APUSH Tarihsel Düşünme Becerileri.....17

2.2.1.4. MEB Tarih Dersi Öğretim Programında Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı.....20

2.2.2. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Üst Düzey Düşünme ile Bağı.....23

2.3.Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık Eğitimi.....25

2.3.1. Yaratıcı Düşünme Süreci.....27

2.3.2. Yaratıcılık Eğitimi.....27

2.4. Tarih Öğretiminde Yaratıcı Düşünme.....30
2.4.1. Tarih Öğretiminde İşleyebilecek Yaratıcı Düşünme Teknikleri.....31
2.4.2.1. Metaforlarla Düşünme 31
2.4.2.2. Beyin Fırtınası 34
2.4.2.3. Analoji.....39
2.4.2.4. İmgelem.....45
2.4.2.5. Yaratıcı Problem Çözme.....50
2.4.2.6. Yaratıcı Drama.....52
2.5. Douma'nın Yaratıcı Tarihsel Düşünme Yaklaşımı.....55
BÖLÜM III: YÖNTEM.....60
3.1. Araştırmanın Modeli 60
3.2. Çalışma Grubu 64
3.3. Verilerin Toplanması.....65
3.3.1. Veri toplama Araçları.....65
3.3.2. Veri Toplama Süreci 67
3.4. Verilerin Analizi 74
3.5. Geçerlik-Güvenirlik 79
BÖLÜM IV: BULGULAR.....81
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....151
5.1. Sonuç ve Tartışma.....151
5.2. Öneriler.....167
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....167
5.2.1.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler.....167
5.2.1.2. MEB'e ve Diğer Öğretmen İstihdam Eden Kurumlara Öneriler.....167

5.2.2. Araştırmacılara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....168

KAYNAKÇA.....169

EKLER.....185

EK 1a Ekstra Müfredat Formu1: Metaforlardan Yararlanma.....185

EK 1b Verili Metaforlar.....186

EK 2a Ekstra Müfredat Formu 2: Görsellerden Yararlanma.....187

EK 2b Görsel Değerlendirme Formu.....188

EK 2c Birinci Fotoğraf: Osmanlı Devleti'nde Rum Vatandaşların II. Meşrutiyet'in İlânını Kutlamaları.....189

EK 2d İkinci Fotoğraf: Osmanlı Devleti'nde Ermeni Vatandaşların II. Meşrutiyet'in İlânını Kutlamaları.....190

EK 3a Ekstra Müfredat Formu 3: Tarihsel Belgelerden Yararlanma.....191

EK 3b Tarihsel Belge Değerlendirme Formu.....192

EK 3c Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Sicilleri Kitabı, Örnek Grafikler 1: İncelenen Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılım Grafiği.....193

EK 3d Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Sicilleri Kitabı, Örnek Grafikler 2: Öğretmenlerin Bildiği Yabancı Dil Dağılım Grafiği.....194

EK 3e Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Sicilleri Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 1: Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı.....195

EK 3f Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Sicilleri Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 2: 345 No'lu Personel Sicil Dosyası.....196

EK 3g Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Sicilleri Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 3: 90 No'lu Personel Sicil Dosyası.....197

EK 3h Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Sicilleri Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 4: 9 No'lu Personel Sicil Dosyası.....198

EK 3ı Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Öğretmen Sicilleri Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 5: 68 No'lu Personel Sicil Dosyası.....199

EK 3j Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 7: Öğrenci Künye ve Sicilleri 1.....200

EK 3k Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 8:Öğrenci Künye ve Sicilleri 2.....201

EK 3l Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 9: Öğrenci Künye ve Sicilleri 3.....202

EK 3m Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi Kitabı, Örnek Metin ve Tablolar 10: Öğrenci Künye ve Sicilleri 4 203

EK 3n - Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi Kitabı, Örnek Metin Ve Tablolar 11: İmtihan Cetveli.....204

EK 4a Ekstra Müfredat Formu4: Tarihsel Sorulardan Yararlanma.....205

EK 4b Yaratıcı Problem Çözme Formu.....206

EK 5a Ekstra Müfredat Formu: Kültürel Materyalden Yararlanma.....207

EK 5b Kültürel Materyali Değerlendirme Formu.....208

EK 6 3N Formu.....209

EK 7 Üst Biliş Değerlendirme Formu.....210

KISALTMALAR

A.B.D.: Amerika Birleşik Devletleri

APUSH: Advanced Placement United States History

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCHS: National Center for History in the Schools

UCLA: University of California

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Tarih dersi öğretim programında kazanımlar, değerler, beceriler ve yetkinlikleri içeren bütüncül bir bakış açısından söz edilmektedir. Buna bağlı olarak programın *üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren* özelliğine vurgu yapılmaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesini amaç olarak ele alan MEB'in önceki öğretim programlarından biraz daha farklı biçimde yeni tarih öğretim programlarında da yaratıcılık, öğretmen ve öğrenci yetkinlikleri bağlamında ele alınsa da okullarda uygulanan tarih öğretimi yöntem ve teknikleri, öğretmen alışkanlıkları ile -Demirel (2007)'in bu konudaki ifadesiyle "öğretmen ve konu merkezli eğitim anlayışı"nın doğal sonucu olarak pasif bir dinleyiciye dönüşen- öğrencinin yaratıcı tarihsel düşünme becerilerini kazanması zor görünmektedir. Bu durumun tarih öğretiminde niteliğin artmasının, programda belirtilen sözü geçen hedeflere ulaşılmasının ve buna bağlı olarak yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmeye dayanan öğretim yöntemlerinin ve benzer becerilerin geliştirilmesinin önünde engel olduğu görülmektedir.

Böyle bir tarih öğretimi anlayışının şekillendirdiği ortamda öğrencilerin tarihi, sıralanmış olaylar ve olgular albümü olarak algılamaları kaçınılmaz olur. Geleneksel tarih öğretimi anlayışı da bu algılamaya oldukça yardımcı olmaktadır. Ancak bir tarihçi gibi öğrenciler de tarihi, sorgulamaya ve buna bağlı olarak zihinsel becerilerini kullanarak olgu ve olayları, kanıtı yorumlamaya başladıklarında yani tarihsel yorumlamayı başarabildiklerinde farklı bakış açıları ile geçmiş ile tarihin birbirlerinden farklı olduğunu anlamaya başlarlar. Bunun için geçmişte herhangi bir zamanda olup bitenler üzerinde: Bunlar tam olarak neydi? Acaba bu konuyla ilgili daha farklı tarihsel materyale ulaşabilir miyiz? Ulaşırsak bu materyal bize yeni şeyler söyleyebilir mi? Bu olaylar günümüzdeki olaylara benziyor mu? O zamanda yaşıyor olsaydık ne düşünürdük? Hayal gücüyle bunları yeniden canlandırmak ve yorumlamak mümkün mü? gibi soruları sormaya ve tarihi sorgulamaya teşvik edilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin tarihsel yorumlama yapabilmesi için tarihsel düşünme becerilerine ihtiyaç duyacakları açıktır. Ancak onların tarihi öğrenme süreçlerinde tarih üzerine düşünmelerinin doğal bir şekilde gelişmesi beklenir. Oysa çoğu zaman öğrencilerin

tarihsel olgu ve olayları âşina oldukları güncel olup bitenler üzerinden yorumladıkları gözlenmektedir. Bu noktada öğrencilere tarihi doğru anlayıp yorumlamada tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması veyahut var olan becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Tarih öğretimi açısından meseleye bakıldığında kaynak, dilsel kurgu, yorum gibi kavramlar çerçevesinde bir sonuca varmak mümkün olacaktır. Birincil kaynaklarla çalışmanın Batı'da son derce önemsenmesini tarih felsefesindeki çağdaş yaklaşımlarla ilişkilendiren Dilek, tarihin tarihçinin yaptığı dilsel bir kurgu olduğu ön kabulünü şöyle açıklamaktadır:

> "Bu ön kabul, tarihsel olayların birden fazla ve birbirinden farklı yorumları olduğu anlamına gelmektedir ve oluşturmacı tarih öğretiminde de kazandırılması amaçlanan becerilerden biri öğrencinin tarihin doğasından kaynaklanan bu çeşitli yorumlar hakkında bir farkındalık geliştirmesidir" (2007, s.50).

Bu anlamda tarih öğretiminde de tarihsel materyalin ne kadar önemli bir yer işgâl ettiği hususu yadsınamaz bir gerçektir. Bu materyal, yaratıcı düşünmeye ve yoruma olanak sağlayan kültürel malzemeler, tarihsel nesnelerin fotoğrafları, tarih kitaplarından derlenen metinler, diğer metinler (mektuplar, gazete haberleri, biyografiler vb.), görsel (fotoğraf, film, resim vb.), garfikler, şemalar (diyagram), tarihî haritalar, vb. materyaldir. Bu materyalin öğrenciler tarafından analiz edilmesinin sağlanması ile onların tarihsel becerilerinin geliştirilmesi yönünde kayda değer bir imkân oluşmuş olacaktır. Bu husus Tarih Dersi Öğretim Programı'nda bir amaç olarak şu şekilde yer almıştır:

> Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları... (2017, s.12).

Tarih öğretimini daha etkili kılma çabasını içeren bu yaklaşımda, geçmişle ilgili olan materyali karşılaştırabilme, anlayabilme, öğrencilerin geçmişi tam olarak değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Öğrenciler, onlardan bir tarihçiden beklendiği gibi; tarihsel zaman ve mekânı algılayabilmeleri, tarihsel sorunları saptayabilmeleri, tarihsel anlamı kurabilmeleri, tarihsel sosyoloji penceresinden bakarak

değişim ve sürekliliği algılayabilmeleri için soru sormaya, analiz yapmaya ve yorumlamaya gereksinim duyacaklardır. Bu da öğrencinin elindeki malzemeyi yani tarihsel kanıtı metaforlarla (mecazlarla) ve analoji (benzetme-tefrik etme) ile örülmüş yaratıcı bir zihinle yani yaratıcı tarihsel düşünme becerisi ile yorumlayarak mümkün olacaktır. Cooper ve Dilek (2007) de öğrencilerin tarihsel kaynaklarla çalışmaları sağlanarak imgelemleri ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilecekleri etkinliklerin yaptırılabileceğini önermektedirler. Öyleyse tarih öğretiminde genel kabul görmüş tarihsel düşünme becerilerinin yanında tarih öğretimine yeni bir boyut ve anlam kazandırması beklenen yaratıcı tarihsel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmanın bugün için bir imkân olduğu söylenebilir.

MEB'in Tarih dersi öğretim programında belirtildiği üzere (2017, s.8), bizzat kendisinden de "özgünlük ve yaratıclık" beklenen öğretmenlerin özgünlük ve yaratıcılığa ulaşma durumlarının alışılagelinenin aksine yeni arayışlara yönelmelerinden geçtiği de söylenebilir. Farklı öğretim yöntemlerinin benimsenmesinin çoğu öğretmen için oldukça zor ve sorunlu olduğunu söyleyen Bunt (2009), yaptığı araştırmanın sonuçlarının, çalışmaya katılan Tarih öğretmenlerinin farklı yöntemleri kullanmadıklarını ve öğrencilerin yaratıcılıklarını beslemediğini gösterdiğini söylemektedir. Ona göre yaratıcı gelişim, sınıftaki öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklediği için çok önemlidir. Bu nedenle yaratıcılığı daha etkili bir şekilde beslemek amacıyla Tarih öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma yollarını bulma sorumluluğunu üzerlerine almaları gerekir.

Bu noktada Douma (2018) "Tarihsel olaylar ve olgular üzerinde tarihsel düşünme, tarih derslerinde başat yerini almalıdır" (s.87) ifadesiyle, tarih öğretiminde yaratıcı tarihsel düşünmeye giden yolu açmaktadır. Öyleyse tarih öğretiminde genel olarak tarihsel düşünme becerileri ile ilgili öğretmenlerin ve buna bağlı olarak öğrencilerin farkındalığı noktasında bir eksiklikten de bahsedilebilir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şöyle belirmiştir:

Tarih öğretiminde yaratıcı düşünme uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı tarihsel düşünme becerilerine etkileri nedir?

Bu problemden hareketle aşağıdaki atlt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında metaforla

düşünme tekniği etkili midir?

2. Öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında tarihsel görsellerin kullanılması etkili midir?
3. Öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında tarihsel belgeler ve metinler etkili midir?
4. Öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında grafik ve şemaların (diyagramlar) kullanılması etkili midir?
5. Öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında tarihsel soruların kullanılması etkili midir?
6. Öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında kültürel materyalin kullanılması etkili midir?
7. Yaratıcı Tarihsel Düşünme becerisini kazandırma sürecinin diğer tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi var mıdır?

1.2. Amaç

Eylem araştırması deseniyle yürütülen bu araştırmanın amacı, tarih öğretiminde öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılması süreçlerini incelemektir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesi noktasında metaforik düşünme, analoji, beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, yaratıcı drama, imgelem gibi yaratıcı düşünme tekniklerinden istifade ederek tarihsel malzemeyi doğru yorumlama ve kullanma becerilerinin geliştirilmesi ile bunun bazı tarihsel düşünme becerilerine etkilerini incelemektir.

1.3. Önem

Bu çalışmanın tarih öğretiminde tarihsel düşünme becerileri yaklaşımlarının geliştirilmesi bağlamında MEB'in Tarih dersi öğretim programlarında ve bu yolla tarih öğretiminde zenginleşmeye, disiplinler arasılık bağlamında diğer disiplinlerle ilişki fırsatlarını çoğaltmaya katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, öğretmen yetiştiren kurumlara hem tarih öğretimi noktasında hem de genel anlamda ipuçları sağlama ve güncel olarak çokça tartışılan öğretmen yetiştirme meselesinin yeniden tasarımına veri sağlama noktalarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yine bu araştırmanın öğretmen ve araştırmacılara yöntem noktasında yardımcı olacağı beklenmektedir.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Postmodern Tarih Kuramı ve Tarihsel Düşünme

Tarihin bilim olma serüveninde tarih yazımı ile ilgili tam bir mutabakattan söz etmek mümkün olamamıştır. Düzenin tarihçisi olma gayretinden, tarihi denenebilir bir özelliğe kavuşturma çabasına; hükümdarların öznesi olduğu anlatıdan, halkların-kitlelerin yoksulların özne olduğu anlatıya (Ranciére 2011); tarihsel kanıtı yeniden konumlandırmadan, yeniden kurma ve yeniden yorumlama çabasına kadar çok geniş bir aralıkta gidip gelen tarih düşüncesi kendi içinde belirsizlikler barındırmaktadır. Bu noktada 'tarih'in bizatihi kendi olarak var olmak değil, bütün bilimlerden faydalanan ve fakat bütün bilimleri etkileyen ve yönlendiren; bilimlerin üstündeki yerinde oturma çabasını gözden kaçırmamak gerekir.

Halbuki gerçekle yüzleşildiğinde henüz geleneksel tarih yönteminin varlığın hissedilir ve bunun yansıması olarak başkalarının hikâyelerini dinlemek insanlara çoğu zaman sıkıcı gelebilir. Bunu sıkıcı olmaktan çıkarmak için birbirine benzeyen hikâyeleri anlatmaktan vaz geçip çok farklı konulara temas etmek ya da farklı yöntemlere başvurmak dahası etkileyici yöntemleri ortaya koymak gerekebilir. Bu anlamda tarih dersinin öğretimi şimdiye kadar kolay olmadığı gibi doğası gereği bundan sonra da aksini vadetmemektedir. Başkalarının hikâyelerini anlatmanın yerine öğrencilere kendi hikâyelerini anlatma fırsatı vermek-ki her insan kendi hikâyesini büyük bir keyifle anlatır- onlara kendi tarihsel yöntemlerini geliştirme ve kullanma olanağı sağlar. Bunu sağlamanın yolları da pek tabii olarak onların yaratıcılıklarını tahrik ve teşvik etmekle ortaya çıkabilir.

Geleneksel tarih yazıcılığı, döneminin pozitivist bilim felsefesine dayanan bilimsel tarih anlayışı ve yine o yüzyılın gelişen siyasi olayları üzerinden ortaya çıkan bir yaklaşım olarak pozitivist tarih yazımı, tarih alanını aynı doğa bilimlerinde olduğu gibi deneye, gözleme dayanan akılcı bir yaklaşımla ele almış ve onu pozitivist bilim felsefesi potasında bir disiplin haline getirmeye çalışmıştır. Çünkü pozitivist bilim anlayışı bir meselenin tamamını anlayabilmek için onu ince ayrıntılarına kadar incelemenin gerekliliğini ortaya koymakta ve bilimleri disiplinlere ayırarak parçalamaktadır. Pozitivist tarih yazımının öncüsü ve kurucusu olan Ranke de tarihi doğa bilimleri gibi deneyci, gözlemci, akılcı bir bilimsel anlayış zeminine oturtmaya çalışmıştır.

Kastedilen, tarihi olduğu gibi harfi harfine yaşanılan üzerinden yani "tam olarak nasıl oldu?" sorusunun peşinde olan anlatma çabası tabii ki arşivlerdeki ana kaynaklar üzerinden gerçekleşmektedir. Bu noktada Ranke, tarihi profesyonel olarak eğitim görmüş tarihçiler tarafından yapılan pozitif bir bilime dönüştürmeyi amaçlıyordu (Sönmez, 2018) ve onun arşiv kaynaklarının incelenmesine verdiği bu önem, toplumsal ve kültürel tarih üstüne çalışanların birer amatör olarak görünmelerine sebep oluyordu (Burke, 2006). Dahası pozitivist akım, doğa bilimlerine duyulan büyük güvenle tarihi de yasalar koyan bir bilim olarak konumlandırmak istemişti (Özlem, 2016).

Ancak 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında tarih alanı için çok net olarak pozitivizmin doğasına da uymayan bu yaklaşıma karşı itirazlar yükselmeye başlamıştır. Bu itirazlardan belki de en önemlisi Marc Bloch ve Lucien Febvre'ün 1928 yılında Annales d'Histoire Economique et Sociale isimli dergiyi çıkarmalarıyla güçlü bir zemine kavuştu. Adından da anlaşılacağı üzere dergi, ekonomik ve toplumsal tarih alanlarında düşünsel bir önderlik yapma iddiasıyla yayınlanmaya başlamıştı (Burke, 2006). Bu ilk ve büyük adımla birlikte siyasi tarihin merkezde olduğu pozitivist tarih yaklaşımı karşısında toplumun, kültürün, ekonominin önemli olduğu anlayışın merkezde olduğu Annales ekolü gelişmeye başlamıştır. Böylece Bloch ve Febvre öncülüğünde büyük bir paradigma devrimi gerçekleşmiş yirminci asrın ortalarında bu ekol Braudel'in katkılarıyla gerçek karekterini bulmuştur. Bütünsel tarih yazımı imkânını arayan Braudel -ki Akdeniz isimli kitabı buna iyi bir örnektir- aynı zamanda tarihin öznesi olan insanın davranışını ve zihinsel yapısını psikoloji ve diğer sosyal bilimlerin yardımı ile ele almaya çalışan bir anlayışın peşinden koştu.

Annales ekolünün açtığı yoldan modernizme karşı bir çıkış olarak bugün tarih yazımı anlayışını şekillendiren postmodernizmin, kendi genel felsefesinin de etkisiyle bugün yeni tarihselcilik ve yapı sökümcü tarih yaklaşımları gibi yaklaşımlar ile postmodern tarih anlayışı şekillenmeye başlamıştır. Munslow (2000), bu iki yaklaşımın ampirist (deneyci) paradigmaya karşı duran varsayımlar üzerine inşa edildiğini belirterek bunları anlamanın önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın oluşmasında nesnelliğe karşı öznelliği savunan, gözlem ve deney dışında da bilgiye ulaşma yollarını mümkün gören postmodern bilim felsefesinin de tesiri olduğu şüphesizdir. Bugün gelinen noktada tarih yazımı tarihsel kanıt ve bunun sonsuz yorumunu mümkün gören anlayış ile şekillenmektedir.

Bilimin pozitivist felsefeden uzaklaşmaya başlaması ile özneyi ve yorumu merkeze alan postmodern sosyal bilim paradigması aynı zamanda tarih yazımı alanını da etkilemiştir. Modernizmi "felsefe, bilim, sanat, mimari, şiir ve sosyal yaşamın değişik alanlarında" bütün kavram, kuram, yöntem vs. noktalardan "eleştiren, sorgulayan, reddeden" (Demir ve Acar, 2005) postmodernizm, tarihle ilişkisi açısından ele alındığında kuşatıcı ve üzerinde uzlaşılmış bir bakış açısıyla karşılaşmak mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda postmodern bir tarih teorisyeni olan Jenkins (1997), oluşmuş olan tarih türleri birikiminin tarihin görelileşmesi ve tarihselleşmesine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Böylece postmodern tarihçilik anlayışının izinde tarihçiler de kendilerini tarihe farklı yorumlar getirirken bulmuşlardır. Tabii olarak bunun tarihsel kanıt üzerinden yapılabileceği hususu de belirgin bir durumdur. Collingwood (2005), "biz ortak geçmişi hakkında yargılarda bulunduğumuz insanın şimdisiyiz" (s.310) derken geçmişi de şimdinin açıklanması olarak tanımlar ve geçmişin ancak şimdideki izlerinin (kanıt) çözümlenmesiyle bilinebileceğini ifade eder. Collingwood (2007), tarihçinin işini, ardında kalıntılar bırakmış olan geçmişin ne olduğunu keşfetmektir diye tanımlarken, bunu tarihçinin geçmişi yeniden canlandırarak gerçekleştireceğini ifade eder. Onun "yeniden oluşturma" anlayışını Carr (2008) daha ileri götürerek okurun da tarihçinin zihninden geçenler üzerinden bir yeniden oluşturma çabası içine girmesi gerektiğini söylemektedir. Bu noktada her devirde yaşanan her yeni olayın, geçmişin; geçmişteki olgu ve olayların o yeni olaylarda yeni etkilerle insanların karşısına çıktığı hususunu gözden kaçırmamak gerekir. Böylelikle her yeni etkiyle beraber geçmişin yeniden yorumlanması gerekmektedir. Tarih bilimi adına bu durumun dünya durdukça devam edecek bir hareketlilik olarak var olacağını söylemek mümkündür.

Diğer taraftan tarihsel yorum boyutunda, herhangi bir tarihsel olayla ile ilgili olarak önceki nesillerin algısı ve değerleri ile bugün yaşayanların tarihsel algılarının ve değerlerinin farklı olması ne kadar doğalsa sonraki nesillerin algısı ve değerleri de muhtemeldir ki farklı olacaktır. İngiliz Marksist Tarihçi Hobsbawm (2001), her kuşağın geçmiş konusunda kendisine özgü yeni sorular yönelttiğini söylerken, eğer bir kuşak değer ölçülerinin babalarınınkinden farklı olduğunu görüyorsa tarihi yeniden yazmaları gerekecektir; başarısızlık olarak telakki edilmiş şeyleri başarı diye düşüneceklerdir (Collingwood 2005). Bu yaklaşım tarih yazımı alanında, tarihin yeniden yorumlanmasının, zihinde yeniden tasarlanmasının yolunu açan yaklaşım olarak yerini

alacaktır. Jenkins (1991) de geçmiş ile tarihi (tarih yazımı demeyi tercih ediyor) arasındaki farkı 'yorumu' merkeze alarak ortaya koyarken aynı zamanda bu sayede bitimsiz yani sonsuz tarihin yazılabileceğinden bahsediyordu. Carr (2008)'ın "Tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog" (s.35) şeklindeki tarih tanımında olduğu gibi. Munslow (2000) ise sınırları daha da zorlayarak tarihsel çalışmanın kurulduğu kadar icât edildiğini iddia etmektedir. Başka bir bakış açısı ile yorumla ilgili olarak yeni tarihselciliğin, metin üzerinde pek çok tarihsel okuma yapılabileceğini ileri sürdüğünü belirten Oppermann (2006), bu açıdan bakıldığında her eleştirel okumanın metnin yazınsallığından ayrı düşünülemeyeceğini, edebiyat ve tarih ilişkisinde sınırların ortadan kalkacağını söylemektedir. White (2008)'ın tarihçiyle okurları arasındaki bağlantının dilsel bir bilinçle kurulduğunu ve bu anlamda tarihçi ya da tarih felsefesicinin itibarının dilsel zeminde oluştuğunu ifade etmektedir.

Buraya kadar anlatılan tarihçinin ortaya koymuş olduğu geçmişin yeniden inşası işi (Şimşek, 2012) geçmişin tarih olarak, gerçekten yaşanıp yaşanmamış olduğunun bilinmediği ancak eldeki kanıtlar üzerinden yapılan yorumla yeniden inşasıdır. Böylece tarih yazımı alanında oluşan bu çeşitlilik ve zenginlik tarih öğretimi alanına da yansımış ve yansımaya devam etmektedir.

Ayrıca son yıllarda özellikle zihin ve zihinsel süreçlerle ilgili yapılan araştırmalarla biliş ve işleyişi hakkında araştırmaların yoğunlaşması, bu alanda daha çok bilgiye ulaşılması ve bugüne kadar insan için sır olan hususların ortaya çıkarılması ve bu buluşların eğitimle ilgisi ve ilişkisi noktasında yaşanan gelişmeler, birçok alanı etkilediği gibi öğrenme ve öğrenme süreçleri ile ilgili pek çok yeni yaklaşımın ortaya çıkmasına da yol açmış, yakın zamanda Türkiye'de de eğitim alanında bir paradigma değişikliğne sebep olmuştur. Eğitim alanında yaşanan yaklaşım değişikliği, eğitimle ilgili meselelerin artık farklı düzlemlerde tartışılmasına yol açmasıyla beraber tabii bir şekilde özel alanlara da çeşitli etkilerde bulunmuştur. Bu bağlamda öteden beri üzerinde taşıdığı yüklere ve etiketlere rağmen tarih öğretimi alanı da gerekli sorumluluğu üstlenmiş ve beklenen yöne doğru evrilmeye çalışmaktadır.

Bu doğrultuda bakıldığında Akınoğlu ve Diriöz, eğitimin genel bir sorunu olarak da ifade edilebilecek şekilde şöyle söylemektedirler:

> "Tarih öğretimi, öğrencilere nedeni açıklanmayan, kanıtlanmayan, tartışılmayan, ezbere dayalı bilginin aktarımı olarak algılanmamalıdır. Bu durum öğrencileri araştırmaktan, eleştirmekten, yaratıcılıktan uzaklaştırmakta ve öğrenciyi dersi sevmeyen, sorgulamayan, bilgiyi üretme duygusu körelmiş bireyler haline getirmektedir" (2007s.2).

Aslında tarih öğretiminde salt bilgi aktarımından kaçınılması gerektiği uzun zamandır üzerinde uzlaşıya varılmış bir konudur. Bu durum da doğal olarak bu konuda çalışanları, postmoden bir yaklaşım olan "Yeni Tarih" yaklaşımının da etkileriyle yeni yöntemler geliştirme yoluna sevk etmiştir. Ancak bu sorunun sadece yöntem arayışıyla aşılabilecek bir mesele olmadığı, düşünsel bağlamda daha köklü yaklaşımlar gerektirdiği açıktır. Bu anlamda öğrencilere bilgi ile beraber esasında becerilerin kazandırılması fikri doğrultusunda bakıldığında Drake ve Brown (2013 Işık, Çev.), "İnanıyoruz ki bütün tarih eğitimcileri tarihsel düşünmeyi ortaya çıkarmaya kendilerini adamalıdırlar." (s.167) ve ortaya koydukları iddiaya uygun olarak bütün öğretmenlerin bu yaklaşımı öğretim süreçlerinde uygulamalarının önemli olduğunu düşündüklerini söylemektedirler. Böylece tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi gereken beceriler olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Bu bağlamda tarihsel düşünme becerileri ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda araştırmacılar, tarih öğretiminde "temsili resimlerin", "arşiv belgelerinin", "tarihsel dokümanların" vb. kullanılmasının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği; görsel materyallerin derse karşı ilgiyi arttırdığı, kavram yanılgılarını gidermede yardımcı olduğu, öğrencinin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşmış oldukları da görülmektedir (Bal, 2012; Şahin, 2014).

Tarihi yapma yöntemleri ile öğrencinin tarihi öğrenmesi anlayışının bunu gerekli kılacağını Dilek şu şekilde ifade eder:

> "Böyle bir tarih öğretimi yaklaşımı ise kaçınılmaz şekilde, tarihsel kaynaklarla çalışma, tarihsel sorgulama ve tarihsel düşünme becerilerine gereksinim duyar ve geçmişi, bir tarihçi gibi yeniden kurma edimi, tarihsel düşünme/anlama/imgelem süreçlerinin deneyimlenmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Nichol ve Dean (1997, s. 112)'e göre "tarih yapma" yaratıcı bir sanattır ve imgeleme dayalı yeniden kurmayı (imaginative reconstruction) gerektirir" (2009, s. 635-36).

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

Vella (2001 Ata, Çev.), ise yapılandırmacı bir tavırla meseleyi ele alarak tarihsel materyalle ilgisini, " "Yeni Tarih" tarafından savunulan yaratıcı tarih öğretimi, sadece sebep ve sonucun analizini geliştiren becerilerin de ötesine gider. Burada önerilen, öğrencilere okulda -ilköğretim düzeyinde bile- tarihsel kaynakların verilmesi ve onların, olguları kendi başlarına "inşa etmeleri" ve "keşfetmeleridir." " şeklinde ifade etmektedir. Yani tarih öğretiminde tarihsel materyal-kanıt kullanmanın yaratıclığı geliştirdiği yönünde bir yönelimden bahsetmektedir. Ancak bu arada konu ile ilgili uyarısını da yapmaktadır. Vella (2001 Ata, Çev.), "Yeni Tarih" tarafından savunulan "yaratıcı tarih" anlayışının eleştiriden yoksun olmadığını ve "Yeni Tarih", işlevsel bilginin zararına, anlamsız becerileri vurgulamakla suçlandığını söylemekte ve şu uyarıyı eklemektedir; "İngiltere'deki öğretmenlerin, tarihin içeriğini tümüyle bir yere bırakıp, öğrencilerin becerilerini artırmayı arzuladıkları dönemler olduğu doğrudur ve öyle ki öğrenciler, hiç bir tarihsel bilgi almaksızın, her hangi bir tarihsel döneme ait kaynak materyaller ile karşılaşmaya başladılar. "Yeni Tarih'in" böyle aşırı verilmesinden kaçınılmalıdır. Hiçbir tarihçi böyle bir boşluk içinde çalışmaz. Öncelikle onlar da olgulara hakim olmak zorundadır."

Bu noktada Douma (2018)'nın, "geçmiş olup biten yani olaylar ve olgulardır ancak tarih geçmişin yorumudur ve bu yaratıcılık olmaksızın yazılamaz" yaklaşımı tarih öğretiminnde yaratıcı tarihsel düşünmenin geliştirlmesinde yol göstermekle beraber, yine Douma'nın (2018) "Ancak şu uyarıyı da eklemeliyim ki tarihte yaratıcılık, hiçbir objektif gerçeği dikkate almaksızın, kendi siyasi görüşümüzü dini inançlarımızı ve ahlaki kabullerimizi tatmin etmek için basit hikayeler oluşturmaya izin vermez. " (s.6), şeklindeki uyarısı da bunun yönteminin nereden başlaması gerektiği noktasında rehberlik yapmaktadır.

Sürecin nasıl işlemesi gerektiği ile ilgili de Vella'nın (2001 Ata, Çev.), "İyi bir tarihçinin yaptığı iş, araştırdığı konuya yönelik bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır. Ondan sonra kanıtı yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme süreci başlar." ifadesi, sorgulamadan, hayal gücüne yani yaratıclığa giden yolu tanımlamaktadır. Nihayetinde Vella (2001), tarih öğretiminde olguları ezberlemekten çok becerilerin temel hedef olarak ele alınması gerektiğini söyler.

Bu doğrultuda bakan Güven'e göre (2014), tarih öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımı kendi özel öğretim alanının içine aldığını; tarihi yaparak öğrenmenin çoktan tarih öğretiminin merkezine oturduğunu ve tarihsel düşünme becerisi kazandırmanın ilkokuldan üniversiteye kadar ana hedefi oluşturduğunu düşünenlerin olduğunu da görülmektedir. Güven'in bu yaklaşımı da dikkate alındığında gelinen noktada artık farklı yaklaşımlarla fakat benzer boyutlarla ele alınan tarihsel düşünme üzerinden meseleye bakılacak olursa tarihin ve tarih öğretiminin düşünme süreçleri ile dolaylı olarak da psikoloji ile olan ilişkisinin de aslında eskiye oranla daha fazla olduğunu ve çok daha belirgin bir hale gelmiş olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Öğrenciyi küçük veya genç bir tarihçi olarak ele alarak onu tarih öğretiminde merkeze yerleştiren ve bunu desteklemek için ona tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyenlerin yapmak istediklerinin Dilek (2007), bu düşünceyi etkileyen güncel anlayışa göre eğitim süreçlerinde öğrenciyi küçük bir bilim adamı olarak gören Bruner (2009) ve o küçük bilim adamına düşünme becerilerini kazandırarak onu bilşşsel alanda geliştirmeyi hedefleyenlerin çabasının tarih öğretimi alanına yansımasından başka bir şey olmadığı söylenebilir. Öyleyse tarih öğretimi alanında bilişsel bazı becerilerin dikkate alınması şaşırtıcı bir durum değil aksine beklenen bir durumdur.

2.2. Tarihsel Düşünme Becerileri ve Üst Düzey Düşünme ile Bağı

Tarih öğretimi alanında uzun zamandır konuşulan ve öğretmenlerin dikkate alması gereken en önemli beceriler, tarihsel düşünme üzerinde odaklanmaktadır. "Öğretmenlerin çoktandır, çocukların tarihsel düşüncelerinin diğer konulardaki düşüncelerinden oldukça geride olduğuna ve 16 yaşından önce onları ciddi tarih çalışmalarına dahil etmenin mümkün olmayacağına inanmadıklarını" belirten Nichol

(1991, s.26), aslında öğrencilerde geliştirilebilir bir tarihsel düşünme becerisinden söz etmektedir.

Tarih dersi öğretim programında da görüldüğü üzere, MEB (2017) tarafından alana özgü yeterlilik ve beceriler kapsamında ele alınan tarihsel düşünme becerileri ile ilgili olarak, "öğrencilerin tarihsel kavramlar ile geçmişteki olayları, olguları, gelişmeleri, kişileri, yerleri ve ilişkileri kendi özgün bağlamları çerçevesinde ele alıp analiz ederek kavramalarını sağlamaya yönelik kapasite ve yeterlilikleri ifade eder" (s.13) denilmekte ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak "tarihsel düşünme becerileri aynı zamanda; öğrencilerin kronolojik olarak akıl yürütmelerine, geçmişteki olay ve olgular arasında neden-sonuç bağlantıları kurmalarına, sosyal yapılar, kurumlar ve siyasi teşekküllerin zaman içerisinde geçirdikleri değişimleri ile süreklilik arz eden özelliklerini kavramalarına, geçmişteki olay ve olguları güncel olay ve olgularla ilişkilendirmelerine olanak sağlama" (s.13) amacı hedeflenmektedir.

2.2.1. Tarihsel Düşünme Becerileri ile İlgili Yaklaşımlar

2.2.1.1. UCLA-NCHS'nin Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı

MEB, Tarih dersi öğretim programında yer alan beceri ve yeterliliklerin bir kısmının NCHS standartlarından özetlenerek tercüme edildiğini belirtmektedir. Kaliforniya Üniversitesi'nin (UCLA) web sayfasının 'Tarih' bölümünde yer alan bu becerilerin beş başlık altında toplandığı görülmektedir.

1. Kronolojik Düşünme Becerisi
2. Tarihsel Kavrama Becerisi
3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
4. Tarihsel Araştırma Becerisi
5. Tarihsel Sorun Analizi ve Kara Verme Becerisi

UCLA'da ortak temel standartlar (NCHS) olarak belirtilen bu becerilerin her biri için öğrencilerden beklenen alt beceriler de sıralanmaktadır. Buna göre

(https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards):

Kronolojik Düşünme Başlığında Öğrencilerden Beklenenler: Geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman arasında ayrım yapma, tarihsel bir anlatı ya da hikâyenin zamansal yapısını tanımlama, kendi tarihsel anlatılarını inşa ederken zamansal düzeni

kurma, takvim sisteminin belirlenmiş noktalarından takvim zamanını gün, hafta, ay, yıl, on yıl, asır ve binyıl olarak ölçme ve hesaplama, takvim cetvelinde sunulan verileri yorumlama ve uygun-eşit zaman aralıklarını belirleyerek ve olayları meydana geldikleri zamansal sıraya göre kaydederek tarih şeridi oluşturma. Tarihsel birikim ve süreklilik modelini yeniden yapılandırma ve bunu tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamada kullanabilme, her biri için esas aldığı örgütlenme ilkelerini tanımlayarak dönemlendirme için alternatif modelleri karşılaştırma.

Tarihsel Kavrama başlığında öğrencilerden beklenenler: Tarihi belgenin veya anlatının kaynağını veya yazarını tanımlama, tarihsel bir metnin gerçek anlamını yeniden inşa etme, temel soruları belirleme, tarihsel olguları ve tarihsel yorumları ayırt etme, tarihsel anlatıları yaratıcı bir tahayyülle okuma, tarihsel bakış açılarını takdir etme, tarihsel haritalardaki verilerden yararlanma, görsel ve matematiksel verileri kullanma ile görsel, edebi ve müzikal kaynaklardan yararlanma.

Tarihsel Analiz Ve Yorum Başlığında Öğrencilerden Beklenenler: Farklı fikir gruplarını karşılaştırma (benzerlikleri ve zıtlıkları ile), farklı bakış açılarını dikkate alma, tarihte bireyin önemi de dahil olmak üzere çoklu nedenselliği göz önünde bulundurularak; fikirlerin, insan ilgi ve inançlarının etkisi; ve şansın rastlantısal ve irrasyonel etkisi ile sebep-sonuç (etki) ilişkisini analiz etme; süreklilik arz eden sorunları belirlemek için dönemler ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapma, delillendirilmeyen görüşlerle tarihsel kanıtlara dayanan kabul görmüş tezler arasındaki farkı ortaya koyma, karşıt tarihsel anlatıları karşılaştırma, tarihsel çıkmazları fark etme, tarih yorumlarını geçici olarak düzenleme, geçmişin farklı yorumlarını dikkate alan tarihçiler arasındaki büyük tartışmaları değerlendirme, geçmişteki kararlarla oluşan hem sınırlılıkları ve hem fırsatları içeren geçmişin etkisini görebilme.

Tarihsel Araştırma Becerisi Başlığında Öğrencilerden Beklenenler: Tarihsel kanıtlardan tarihsel soruları formüle etme, çeşitli kaynaklardan tarihsel veri elde etme, sosyal, politik ve ekonomik bağlamı ortaya çıkararak tarihsel verileri sorgulama, mevcut kayıtlardaki boşlukları tanımlama ile zaman ve mekânın derinliğini ve bilgisini sıralama, aile büyüklüğü ve düzeni, göç tipleri, servet dağılımı ve ekonomideki değişimler gibi konuları araştırmak için nicel analizler yapma, yüzeysel görüşlerden

ziyade gerçekten mantıklı tezler oluşturmak için yorumlarını tarihsel kanıtla destekleme.

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Başlığında Öğrencilerden Beklenenler: Geçmişteki meseleleri ve sorunları tespit etme ve konunun içinde olanların ilgi alanlarını, değerlerini, derinliklerini ve bakış açılarını analiz etme, çağdaş sorunlara ve farklı hareket tarzlarına katkıda bulunarak öncül koşulları ve güncel etkenleri sıralama, tarihsel olayları tanımlama ve uygunsuz ve ilgisiz olan ile çağdaş meseleleri tarihsel olaylardan ayırt etme, etik hassasiyetler, karardan etkilenenlerin çıkarları ve her birinin uzun ve kısa vadeli sonuçları açısından bakıldığında gerekli olan bilgiyi hafızasında tutarak farklı hareket tarzlarını değerlendirme, sorunun doğasını belirleyerek, soruna etkide bulunan temel faktörleri analiz ederek ve dikkatlice ele alınan seçeneklerden makul bir çözüm seçerek bir konuda bir pozisyon alma veya eylem planı oluşturma, hizmet ettiği ilgi alanlarını çözümleyerek (analiz), olaydaki her aktörün pozisyonunu, gücünü ve önceliğini tahmin ederek, kararın etik boyutlarını ve çeşitli perspektiflerden olayın zarar ve faydalarını göz önünde bulundurarak bir kararın uygulanışını değerlendirmedir.

2.2.1.2. Seixas ve Norton'un Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı: The Big Six

Tarihsel düşünme becerileriyle ilgili bir başka yaklaşımda ise Seixas ve Morton (2013), beraber geliştirdikleri Tarihsel Düşünme Projesi'nde altı farklı fakat birbiriyle yakından ilişkili kendi ifadeleriyle "iç içe geçmiş" tarihsel düşünme biçimlerinden bahsetmektedir. Yani bu altı tarihsel düşünme boyutunu birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu boyutlar birbirlerini bir şekilde etkiler veya birbirlerine ihtiyaç duyarlar. "The Big Six" olarak ifade edilen bu yaklaşımda tarihsel düşünme için öğrencilerin aşağıdaki boyutlarda yetkin olmaları beklenmektedir:

1. Tarihsel anlamı kurabilme
2. Birinci elden kaynak ve kanıtı kullanabilme
3. Sürekliliği ve değişimi tanımlayabilme
4. Neden ve sonucu analiz edebilme
5. Tarihsel bakış açılarını edinebilme
6. Tarihin etik boyutlarını kavrayabilme

Tarihsel Anlamı Kurabilme: “The Big Six” yaklaşımının bu boyutunda “Geçmişe dair hatırlamaya değer olan tarihin ne olduğuna nasıl karar verilebilir?” sorusu ele alınır. Bu soruya cevap niteliğinde bir yaklaşımla ‘tarihsel anlam’a sahip olayların, uzun zaman periyodları ve geniş insan toplulukları için büyük değişim ve etkileri içerdiği kabul edilir. Tarihsel bir kişi ya da olay; eğer tarihçiler veyahut bugün yaşayanlar, onu bugün kendileri için önemli bir şeyi ortaya çıkaran daha büyük eğilimler ve hikayelerle bağdaştırabilirlerse önem kazanabilir. Bu durumda, "önemsiz" görünen bir hayat insanlar için önemli bir şey ortaya çıkarır ve böylece önemli hale gelir. “Tarihsel anlam ve önem için hem “bu önemlidir çünkü tarih kitabında vardır” ve hem de “bu önemlidir çünkü ben ilgileniyorum” yaklaşımları yetersiz açıklamalardır.” denmektedir. Öyleyse bu yaklaşıma göre iki boyutun beraber ele alınması lâzım gelir.

Birinci Elden Kaynak ve Kanıtı Kullanabilme: Sexias ve Morton’a (2018) göre tarihin çöpleri, - mektuplar, belgeler, kayıtlar, günlükler, çizimler, gazete hesapları ve geçmişte yaşayanların arkalarında bıraktıkları- tarihçiye ait hazinelerdir. Bunlar geçmişin sırlarını getiren birincil kaynaklardır. Tarihçiler bu kaynakları okumayı öğrenirler.

“The Big Six”in bu boyutunda kanıt için bir kaynağı okumak, bilgi kaynağı olarak okumaktan farklı bir yaklaşım ister. Seixas ve Morton’un (2018) bir tarih ders kitabının genellikle telefon rehberi gibi kullanıldığını yani bilgi aramak için bir zemin olduğunu söylemektedir. Onlara göre birincil kaynaklar farklı okunmalıdır. O kaynakları iyi kullanmak için, onlar tarihsel bağlamlarına yerleştirilmeli ve yaratıldıklarında neler olup bittiğinin daha fazla anlaşılmasına yardımcı olmak için onlardan çıkarımlar yapılmalıdır.

Sürekliliği ve Değişimi Tanımlayabilme: Seixas ve Morton’un (2018) bu anlayışına göre, öğrenciler tarihi bazen bir olaylar listesi olarak yanlış anlarlar. Ancak bir kere tarihi, süreklilik ve değişimin bir karışımı olarak anlamaya başladıklarında, geçmişin temel olarak farklı bir anlamına ulaşırlar. Geçmişte herhangi bir zamanda bir çok şey oluyordu. Bunlardan bazıları görece süreklilik arz ederken, bazıları hızla değişir. Öğrenciler bunun farkına varmalıdırlar.

“The Big Six” Projesi’nin bu boyuttaki anlayışına göre, değişim ve sürekliliğin anahtarlarından biri de sürekliliğin olduğu düşünülen yerde değişimi ve değişimin

olduğu varsayılan yerde süreklilikleri aramaktır. Buna göre süreklilik ve değişim muhakemesi, geçmişte ve bugün bazı noktaları karşılaştırma temelinde ya da geçmişteki iki nokta arasında yapılabilir.

Neden ve Sonucu Analiz Edebilme: Hem trajedilerin hem de geçmişte elde edilen başarıların incelenmesinde, genellikle nasıl ve neden sorularıyla ilgilenilir. Bu sorular nedenleri araştırmaya sevk eder:

Bu sonuçlara yol açan eylemler, inançlar, ve şartlar nelerdir? Sorusunu sorduktan sonra Seixas ve Morton (2018), "Tarihte, jeoloji veya astronominin aksine, insanın rolünü dikkate almak gerekir. İnsanlar, bireyler ve gruplar olarak, değişimi teşvik etmede, şekillendirmede ve değişime direnmede rol oynarlar." Vurgusunu yaparlar ve "İnsanların harekete geçmek (veya dışarıda oturmak için) motivasyonları ve gerekçeleri vardır. Fakat sebepler bunun ötesine geçer." şeklinde tamamlarlar.

Seixas ve Morton'a göre (2018), Bunun için sebepler hem uzun vadeli ideolojileri, kurumları ve koşulları hem de kısa vadeli motivasyonları, eylemleri ve olayları içeren çoklu ve katmanlıdır. Belirli bir olay için sunulan sebepler (ve çeşitli nedenlerin önceliği), tarihin ölçeğine ve tarihçinin yaklaşımlarına bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Tarihsel Bakış Açılarını Edinebilme: "Geçmiş yabancı bir ülke gibidir ve bunun için anlaşılması da zordur" der Seixas ve Morton (2018) ve şu soruları sorarlar; "Herhangi bir tarihi olay, 21. yüzyılın tüketici toplumundaki avantajlı konumdan düşünülebilir mi?", "Bu bağlamda hayal gücünün sınırları nedir?".

Onlara göre, geçmişin yabancılığını anlamak, öğrenciler için büyük bir zorluktur. Ancak bu zorluğa yükselmek insan davranışının, inancının ve sosyal organizasyonunun sahip olduğu alanı aydınlatır. Bu durum geleneksel bilgelik için şaşırtıcı seçenekler sunar ve mevcut kaygıları değerlendirmek için daha geniş bir bakış açısı imkânı verir.

"The Big Six" Projesine göre tarihsel bakış açısına sahip olmak, geçmişte insanların yaşamlarını ve eylemlerini şekillendiren sosyal, kültürel, entelektüel ve duygusal ortamları anlamak anlamına gelir. Herhangi bir noktada, farklı tarihsel aktörler tutarsız inançlar ve ideolojiler temelinde hareket etmiş olabilir, bu nedenle farklı bakış açılarını anlamak da tarihsel bakış açısının anahtarıdır. Buna bazen "tarihsel empati" dense de, tarihsel perspektif başka bir kişiyle kurulan duygudaşlık kavramından çok farklıdır.

Gerçekten de, tarihsel perspektife sahip olmak, şimdideki bizle geçmişteki onlar arasındaki büyük farklılıkların anlaşılmasını gerektirir.

Böylece bu boyut, tarihsel empatiye vurgu yapmakla beraber oldukça ihtiyatlı da yaklaşmaktadır. Yani tarihsel empatiyle, 'duygudaşlık'ı birbirine karıştırmamak gerektiğini belirtir.

Tarihin Etik Boyutlarını Kavrayabilme: Birinci Dünya Savaşı'nın mağdur askerlerini hatırlamak zorunda mıyız? Başka bir deyişle, tarihte işlenen suçlar ve tarihteki kurbanların bugün bize yüklediği sorumluluklar nelerdir? Gibi sorular önemlidir.

Bu boyutta bu soruların tarihin etik boyutunun bir parçası olduğu vurgulanır. Bir başka parçasının da tarihsel eylemler hakkında yapılan etik muhakemelerle ilgili olduğu söylenir. Bunun zor bir çelişki yarattığını belirten Seixas ve Morton (2018), "Tarihsel bakış açısına sahip olma, bizim etik evrenimizle geçmiş toplumlardan olanların etik evreni arasındaki farkları anlamamızı gerektirir." şeklinde bu çelişkiden istifade edilmesi gerekliliğini vurgularlar.

Seixas ve Morton (2018), "Geçmişteki kendi anakronik standartlarımızı empoze etmek istemiyoruz. Aynı zamanda, anlamlı tarih; acımasız köle sahiplerine, coşkulu Nazilere ve aşırı tehlikeli işgâlcilere "tarafsız" bir şekilde davranmaz." diyerek devamında tarihçilerin, hesaplarının ortasında yer alan aktörler hakkında aşikar olan etik yargıları kontrolde tutmaya yeltendiklerini ancak, söylenecek her şey söylendiğinde ve yapılacak her şey yapıldığında, eğer hikaye anlamlıysa, o zaman etik bir yargıdan söz edilebileceğini belirtirler. Bu noktada Seixas ve Morton (2018), "Geçmişten, günümüzün etik sorunlarıyla yüzleşmek için bize yardımcı olacak bir şeyler öğrenmeyi ummalıyız." vurgusuyla geçmişin aynı zamanda güncel etik anlayışını da geliştirebileceği vurgusunu yapmaktadırlar.

2.2.1.3. APUSH (Advanced Placement United States History) Tarihsel Düşünme Becerileri

APUSH Tarih kursu üniversite düzeyinde bir ders olup ders ve sınavı sonucunda öğrencilerin geçmişi etkili bir şekilde incelemelerini, anlamalarını ve yorumlamalarını sağlayan birkaç temel beceride usta olmaları beklenir. Bu dokuz APUSH tarihsel düşünme becerisinden en az biri, sınavdaki her soru için test edilir. Bu dokuz beceri şöyle sıralanmaktadır (Bradstreet, 2017):

1. Kanıt Analizi: İçerik ve Kaynak Kullanımı
2. Yorumlama
3. Mukayese
4. Bağlamsallaştırma
5. Sentez
6. Nedensellik
7. Süreklilik Biçimleri ve Zaman İçindeki Değişimi Anlama
8. Dönemlendirme
9. Tartışma oluşturma

Kanıt Analizi; İçerik ve Kaynak Kullanımı: Dokuz APUSH tarihsel düşünme becerisinin ilki, birincil kaynakların ne kadar iyi analiz edilebileceğiyle ilgili olduğu söylenir. Buna göre öğrencilerden beklenen; yazarın amacı ve bakış açısını, hedef kitleyi ve tarihsel bağlamı yakalama becerilerini sergilemeleridir.

Yorumlama: Bu becerinin de, bir tarihçinin geçmişi yorumladığı ikincil kaynakları analiz etme ile ilgili olduğu söylenir. Buna göre öğrencilerden beklenen; yazarın ortaya koyduğu tartışmayı, yazarın kanıtlarla tartışmayı ne kadar iyi desteklediği ve diğer tarihsel yorumlarla nasıl ilişkilendirdiğini anlama becerilerini sergilemeleridir.

Karşılaştırma (Mukayese ve Zıtlıkları Bulma): Bu beceriyi APUSH, olayları, toplumları veya bakış açılarını mukayese ederek ve aralarındaki zıtlıkları arayarak tarihsel bağlantılar kurmaya çalışır şeklinde tanımlar. Buna göre öğrencilerden beklenen; birden fazla birincil veyahut ikincil kaynakta bulunan bakış açılarını karşılaştırılma, olaylar, insanlar, toplumlar ve tarih boyunca süreçler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma ve farklı dönemleri ve coğrafyaları karşılaştırma becerilerini sergilemeleridir.

Bağlamsallaştırma: Bağlamsallaştırma, aynı zamanda, aynı alanda veya aynı uzun vadeli süreç içerisinde gerçekleşen bir şeye dair bir olayı veya belgeyi anlayarak, uygun tarihsel bağlamda bir şeyi yerine koyma yeteneği şeklinde tanımlanır. Buna göre öğrencilerden beklenen; olayları veya belgeleri daha geniş bir zaman ve mekân bağlamına yerleştirme, bir olayın yerel, bölgesel, ulusal ya da küresel olarak başka nelerle ilgili olduğunu anlama, daha geniş tarihsel bağlamla olan ilişkisine dayanarak bir olay ya da perspektif hakkında sonuç çıkarma becerilerini sergilemeleridir.

Sentez: APUSH'ta sentez, farklı zaman dilimleri, olaylar, insanlar, kültürler, yerler ve perspektifler arasında bağlantılar kurarak birçok unsuru bir araya getirme şeklinde tanımlanır. Buna göre öğrencilerden beklenen; mekânlar ve dönemler üzerinden çeşitli tarihi meseleler arasında bağlantılar kurma, farklı tarihsel temalar arasında bağlantılar kurma becerilerini sergilemeleridir.

Nedensellik: APUSH'ta nedensellik kronolojik bir akıl yürütme becerisi ve tarih boyunca sebep-sonuç ilişkilerini anlama şeklinde tanımlanır. Buna göre öğrencilerden beklenen; tarihsel olayların uzun ve kısa vadeli nedenlerini tanımlama, tarihsel bir olayın çoklu nedenlerinin göreceli önemini değerlendirebilme becerilerini sergilemeleridir.

Süreklilik ve Zaman İçindeki Değişim: Bu beceri, olayların zaman ve mekan içinde ortaya çıkacağı şekilde kalıpları arama şeklinde tanımlanır. Buna göre öğrencilerden beklenen; süreklilik kalıplarını (işlerin nasıl aynı kaldığını) belirleme ve tarih boyunca değişimi görme, bu kalıpların önemini tanımlama ve bu kalıpların daha geniş bir tarihsel bağlamla nasıl ilişkili olduğunu açıklama becerilerini sergilemeleridir.

Dönemlendirme: APUSH'ta dönemlendirme, tarihçilerin tarihi nasıl ve neden dönemlere ayırarak organize ettiklerini anlama şeklinde tanımlanır. Buna göre öğrencilerden beklenen; tarihsel olayların nasıl dönemlere ayrıldığını açıklama, tarihteki dönüm noktalarını tanımlama, farklı dönemlendirme modellerini analiz edebilme becerilerini sergilemeleridir.

Tartışma oluşturma: APUSH'ın tarihsel düşünme becerilerinin sonuncusu, tarihsel olaylar ve süreçler hakkında bir tartışma ortaya koyma ve bu tartışmayı destekleme becerisine odaklanır. Bu becerinin APUSH'ta yazılacak makaleler için öğrencilerin işini de kolaylaştıracağı belirtilir. Böylece bu beceriyi, daha genel bir beceri olarak tanımlamak gerekir. Buna göre öğrencilerden beklenen; açık ve anlaşılır bir tez kullanarak tarihsel olaylara veya süreçlere ilişkin bir tartışma oluşturma, tartışmayı geliştirme ve ilgili kanıtlarla destekleme, kanıtların verilen bir tartışmayla ne kadar iyi bağlantılı olduğu veya desteklendiği de dahil olmak üzere kanıtların kalitesini değerlendirme becerilerini sergilemeleridir (Bradstreet, 2017).

Ayrıca bir şekilde Irish ve Carson (2016), Avrupa ve Amerika tarihinin anlatılmasında tarihsel düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlamak üzere hazırladıkları iki ayrı

çalışma kitabında; *Historical Thinking Skills: A Workbook for U.S. History* ve *Historical Thinking Skills: A Workbook for European History,* APUSH'un tarihsel düşünme becerileri yaklaşımlarından istifade etmişler ve bu kitapları hazırlamadaki amaçlarını, "öğrencilerin tarihsel içeriği hakkında benzersiz bir şekilde ve yaratıcı yollarla eleştirel düşünmelerini sağlamaktır" şeklinde ifade etmişlerdir.

2.2.1.4. MEB Tarih Dersi Öğretim Programında Tarihsel Düşünme Becerileri Yaklaşımı

Yeni tarih öğretimi anlayışında tarihsel düşünme becerilerinin ön plana çıkması nedeniyle MEB (2017), 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı yenilenen Tarih dersi öğretim programında alana özgü yeterlilik ve beceriler kapsamında tarihsel düşünme becerilerini şu şekilde ele almaktadır (s. 13-16):

1. Kronolojik Düşünme Becerisi
2. Tarihsel Kavrama Becerisi
3. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi
4. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
5. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
6. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
7. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
8. Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati başlıkları ile ele alınmaktadır.

Kronolojik Düşünme Becerisi: MEB (2017), Tarih dersi öğretim programında kronolojik düşünme tarih biliminin temeli olarak ele alınmakta ve bu beceri olmaksızın öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklamasının mümkün olamayacağı belirtilmektedir. Kronolojinin tarihsel düşünmeyi düzenleyen zihinsel bir yapı olma işlevinden bahsedilerek, öğrencilere ay, yıl, dönem, çağ, yüzyıl, M.Ö., M.S. vb. zaman kavramları ve takvim çeşitlerini karşılaştırmalı olarak öğretilmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (s. 13).

Tarihsel Kavrama Becerisi : MEB (2017), bu beceri ile ilgili olarak öğrencilerin; öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri metinleri anlamak için bu metinleri zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmeleri gerekliliği vurgulanmakta ve bunu yaparken öğrencilerin; birey ve grupların niyetlerini, eğilimlerini, değer yargılarını,

fikirlerini, umutlarını, şüphelerini, kararlarını, güçlü ve zayıf yanlarını göz önüne almaları gerektiği belirtilmektedir. Tarihsel kavramanın yanında öğrencilerin, tarihsel yaklaşımı edinmeleri yani tarihsel kanıtı bugünün şartlarıyla değil dönemimin şartlarıyla ele almayı öğrenmeleri gerekliliğinden bahsedilmektedir.

Ayrıca öğrencilerden; tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeleri, tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebilmeleri beklenmektedir (s. 13).

Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi: Bu boyutta MEB (2017) öğrencilerin, geçmişteki olay ve olgular arasındaki ilişkileri keşfedip bu ilişkileri göz önünde bulundurarak geçmişi değerlendirmelerini beklemekte ve bunun da tarihi bilgiyi kendi özgün bağlamında değerlendirebilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu beceriyi yani neden-sonuç ilişkisini belirleyebilme becerisini kazanmalarının, bir olayın birden fazla sebep ve sonucunun olabileceğini kavramaları açısından da önemli olduğu da belirtilmektedir (s.14).

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi: Değişim ve sürekliliği algılama, bir yargıya varmadan önce, geçmişteki iki farklı tarih arasında veya geçmişteki bir zaman ile bugün arasında nelerin değiştiğini ya da nelerin aynı kaldığını görmek olarak tanımlanır. Bunlar bazen gelişme veya ilerleme bazen de gerileme veya bozulma olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmek için de onlara tarih içerisindeki değişimlerin geçmişteki ve bugün farklı örneklerle karşılaştırılmalarına olanak sağlayan örnek olay incelemeleri, metin (mektuplar, gazete haberleri, biyografiler vb.) ve görsel (fotoğraf, film, resim vb.) analizleri yaptırılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017, s.14).

Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi: Tarihsel düşünmede "tarih yazmak" veya "tarih çalışmak" boyutlarının çok heyecanlı ve geliştirici olduğunu belirten Tarih dersi öğretim programında (MEB 2007) tarihsel sorgulama; "konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türü" olarak tanımlanır. Kanıt temelli öğrenmeye dayanan bu süreçte, öğrencilerden bir dokümanı,

bir kaydı, arkeolojik bir kalıntıyı veya tarihsel bir mekânı incelemeleri beklenmekte ve bu anlamda teşvik edilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır. Sorgulamaya dayalı tarihsel araştırmaya etkin olarak katılan öğrencilerin böylece tarihçilerin geçmişi neden sürekli yeniden yorumladıklarını anlayacakları ve yeni yorumların sadece yeni bulunmuş kanıtlar doğrultusunda oluşturulmadığını, sonradan ortaya çıkan bakış açıları ışığında da oluşturulabileceğini öğrenecekleri belirtilmektedir (s. 14-15).

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi: Bu başlıkta MEB (2017) tarafından, öğrencilerin, tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmaları ve temel olguyu, doğru cevabı ve en geçerli yorumu bulma konusunda doğru bir bakış açısına sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu noktada öğrenciden, tarihçinin kanıtlarının ve bu kanıtlardan yola çıkarak yaptığı yorumlarının sağlamlığını, analiz yapma ve kavrama becerilerini kullanarak değerlendirmesi beklenir (s. 15-16).

Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi: Bu başlıkta da MEB (2017), sorun merkezli analiz ve karar verme etkinliklerinin, öğrencilerin geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Böylece kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmenin, mevcut alternatifleri analiz etmenin, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmanın ve bunları tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmanın öğrencilerin bu konulara ilgisini ve katılımını arttıracağı vurgulanmaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin, tarihsel sorun analizi bağlamında ve tarihsel belgede ortaya konan uzun vadeli sonuçlar ışığında insanların geçmişte uyguladıkları çözüm yollarını değerlendirme fırsatı bulacakları belirtilmektedir (s. 16).

Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati: Bu beceride öğrencilerin, geçmişteki sosyal yapıların nasıl ortaya çıktığını, bireyler ve grupların hangi değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olduklarını ve bütün bunların insan davranışlarını nasıl etkileyip yönlendirdiklerini kavrayabilirlerse tarihsel empati yapabilecekleri belirtilmektedir. Tarihsel empatinin, geçmişte ve bugün birbirlerinden farklılaşan çeşitli dünya görüşlerini, bakış açılarını ve insan faaliyetlerini anlayabilmek için de önemli olduğu da ayrıca vurgulanmaktadır.

Her ne kadar empatinin, (duygudaşlık) kavramını içerse de tarihsel empati bugündeki 'biz' ile geçmişteki başkaları arasındaki birçok farklılığı bilmeyi, kavramayı ve hesaba katmayı gerektirdiği de belirtilmektedir (2017, s. 16-17).

MEB (2017) Tarih dersi öğretim programında bu becerilerin yanında, geçmişi anlama ve anlamlandırma amacıyla daha önceki dönemlerde olup bitmiş olay ve durumlar arasından bugünde yaşayanlara daha anlamlı ve kıymetli görünenleri belirleyerek onlar üzerinde yoğunlaşma anlamına gelen 'tarihsel önem'e de vurgu yapılmaktadır (s. 17).

MEB'in programında yer verdiği tarihsel düşünme becerilerine bakıldığında; kronoljik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileriyle ilgili UCLA NCHS'nin yaklaşımlarının benimsendiğini, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, geçmişe ait veya dair bakış açıları (empati) noktalarında ise Seixas ve Norton'un (2013) "The Big Six" yaklaşımına yakın konumlanıldığı görülmektedir. Yine "tarihsel önem" vurgusuyla MEB, Seixaas ve Morton'un "tarihsel anlam" yaklaşımına yakın durmaktadır.

Ayrıca MEB (2017) Tarih dersi öğretim programında, kronolojik düşünme becerisinde "ay, yıl, dönem, çağ, yüzyıl, M.Ö., M.S. vb." (s.13) gibi kavramların öğretilmesinden söz etmesi bu soyut becerilerin kapsamının dışında düşünülmesi gereken bir durum olmalıdır. Bir başka sorun olarak ise öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin ve ikincil becerilerin açık bir şekilde tarif edilmemesi olarak görülmektedir. Meselâ, "tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeleri" örneğinde olduğu gibi. Bahsedilen diğer yaklaşımlarda beceriler açık bir şekilde tarif edilmekte ve her beceri noktasında öğrencilerden beklenenler de açık bir şekilde ifade edilmektedir. Bu durumun, tarihsel düşünme becerileri konusunun, dersin öğretim programında ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.2.2. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Üst Düzey Düşünme ile Bağı

Türkiye'de Tarih öğretimi alanında çalışan bilim insanları ve akademisyenlerin tarihsel düşünme becerileriyle ilgili yaklaşımları destekleyen bir bakışla ele aldıkları görülmektedir. Tarihsel düşünmenin sıraladığı bir çok gerekçe ile geliştirilmesi gereken bir yetenek olduğunu belirten Dilek (2007), tarihsel düşünmenin geçmişin tarih olmadığını, tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunun belirlenmesine yardımcı olacağını belirtmektedir.

Ayrıca tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin bilişsel gelişimle ilgili olabileceği hususu üzerinde durulan bir başka hususdur. Bu konudaki çalışmalar her ne kadar tarih dersinin soyut döneme ait olması gereken entellektüel bir etkinlik olmadığı yönünde şekillense de Dilek (2007), soyut işlemler döneminde olan öğrenciler için bu dönemde geliştiği varsayılan üst düzey düşünme becerilerinden istifade edilmesi imkânını akla getirmektedir. Zira bilişsel öğrenme, bilginin elde edilmesi, bilginin işlenmesi, karar verme ve mantıklı düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Ayrıca bilişsel öğrenme; düşünme, anlamlandırma, sorgulama, eleştirme, yorumlama, sentez vb. zihinsel faaliyetleri kapsayan bir süreçtir (Demircioğlu, 2009, s.54) şeklinde ifade edilirken düşünme becerilerinden bahsedilmektedir.

MEB , Tarih dersi öğretim programının (2017) temel felsefesini de açıklarken de 'düşünme' vurgusu belirgindir:

> Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında ise bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (s.11).

Kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi düşünme becerilerinin yaratıcı düşünme ile doğrudan ya da dolaylı ilişkileri araştırmalarda özellikle vurgulanmaktadır. Bunun yanında burada sayılan tarihsel düşünme becerileri yaratıcı düşünme becerisinden çokça istifade etmektedir.

Bu husus Seixas ve Morton'a (2018) göre, bu kavrama alanları ile birlikte ele alındığında "tarihsel düşünce"yi "tarihsel okur-yazarlıktaki" yetkinliklere bağlar. Bu durumda "tarihsel okur yazarlık", tarihsel metinler ile etkin bir şekilde etkileşim kurmak suretiyle tarihsel olayları ve süreçleri keskin bir kavrayışla anlama becerisini elde etmeyi ifade eder. Ayrıca "tarihsel düşünme", anlamlı içerikle ilişkili olarak mümkün olmaktadır

Bunun yanında tarihsel düşünmenin ayrılmaz bir parçası olarak bir düşünme becerisini, 'sorgulama'yı anlatırken tartışmak ve analiz etmek için cevaplanmış büyük sorular ve çözülmüş anlamlı sorunları ortaya koyarken bu yolda öğrencilere onların yaratıcılık ve derin düşünme isteklerini dikkate alan bir rehberlik sağladıklarını vurgulamaktadırlar (Seixas ve Morton, 2013).

Dilek (2007) de analitik düşünme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmanın tarih derslerinde anlamayı geliştirdiğini söylemektedir. Ayrıca öğrencinin metin ve kanıt vb. sorgulama süreçlerinin hayal gücü ve yaratıcılık gibi yeteneklerle beraber yapabileceğini ve böylece tarih derslerinde öğrenmenin gerçekleşebileceği ifade edilmektedir. Bu noktada hayal gücü ya da muhayyile ile yaratıcılığın beraber ele alınmasını önemli bir yaklaşım olarak görmek mümkündür ki Breisach (2007) da öncesinden tarih yazımında yaratıcı hayal gücünün rolüyle yüzleşilip uzlaşılması gerekliliğinden bahsetmektedir.

Tarih üzerinde düşünmeyi Douma (2018), herkesin zaman zaman oynadığı yaratıcı bir oyun olarak tarif etmektedir. Douma'ya (2018) göre, o oyunu geçmiş olaylar hakkında mümkün olan yorumları yapabilmek için oynar insan. Yine Douma'ya (2018) göre geçmiş olup biten yani olaylar ve olgulardır ancak tarih geçmişin yorumudur ve bu yaratıcılık olmaksızın yazılamaz. Tosh (2008) da geçmişi yeniden yaratmanın kaynaklara vâkıf olmanın yanında romancıda, ya da şairde bulunan bir yaratıcılıktan; benzer bir düşgücü ve ayrıntıları görme yeteneğinden bahsetmektedir. Bu noktada mesele bir bütün olarak düşünüldüğünde tarihsel kanıt, yorum, yaratıcılık ilişkisinin tarih öğretiminde dikkate değer bir yol açtığı görülebilecektir.

2.3. Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık Eğitimi

Yaratıcı düşünme olaylar veya durumlar karşısında yeni görüşler öne sürebilmeyi, farklı çözüm yolları ve ürünler üretebilmeyi kapsamaktadır. Bireyin gündelik yaşantıda karşılaştığı problemlere kendine özgü ve değişik çözüm yolları geliştirebilmesidir. Öncesinde ilişkilendirilmemiş nesne ve kavramları, olayları, durumları ilişkilendirebilme, farklı yaşantı ve deneyimler kazanabilme, herkesten ayrılarak farklı yolları deneyebilme de yaratıcı düşünmenin ortak özellikleridir (Temizkan, 2011 ss.197-198).

1- Zekâ süreçleri 2- Zihinsel tarz 3-Bilgi 4-Kişilik 5-Motivasyon 6-Çevresel bağlam unsurlarının yaratıclık için önemli olduğunu belirten Sternberg ve Lubart ancak bu özelliklerin hepsinin ayn anda işe koşulamayacağını belirtmişlerdir. Onlara göre yaratıcılık tek bir özellik yetenek ya da beceri değildir, bir çok faktörün bir araya gelmesi ile ortaya çıkar (Kurnaz, 2011). Öncü'nün (2003,)Torrance ve Goff'tan (1989) aktardığına göre; yaratıcı düşünme dendiğinde pek çok yeteneği ve beceriyi dikkate

almak gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Bu görüşe göre yaratıcı düşünmede söz konusu olan bu beceriler;

- sorunlara karşı duyarlı olabilme
- akıcılık (görüş ve çağrışım geliştirebilme)
- esneklik (aynı uyarana farklı yaklaşımlar kullanarak değişik fikirler üretebilme)
- orijinallik (yeni ve karşılaşılmayan fikirler üretebilme)
- sade bir uyaranı ayrıntıları göz önünde bulundurarak geliştirebilme)
- ve yeniden betimleme, yeteneklerinin bir araya gelmesi sonucunda ortaya çıkar (Öncü, 2003, s.222).

Weisberg'e (2006) göre; yaratıcı düşüncede rol oynayan iki büyük unsur vardır bilgi ve mantık:. Yaratıcı, ürünün ortaya çıkarma süreci yaratıcı düşünce olarak tanımlanabilir. Kiesswetter (1983) de yaratıcılığı, esnek düşünme yeteneğinin geliştirilmesi şeklinde ele almıştır. Esnek düşünce; yansıtıcı kavram yapılarını ve kendiliğinden gelen kavram yapılarını birleştirerek gelişimini sağlamaktadır. Esnek düşünce bağımsız düşünceyi de kapsamaktadır (Meissner, 2006, ss.67). Yaratıcılık kısa zamanda geliştirilebilecek bir tavır olmamasına rağmen elverişli şartlar hazırlandığı takdirde yaratıcı düşünme öğretilebilir ve geliştirilebilir bir olgudur. Bunun için öncelikle stres ve baskıdan uzak, bireyin kendini özgür ve güvende hissedebileceği bir ortam sağlanmalıdır (Özerbaş, 2011 ss.699). Yaratıcı düşünme becerileri, farklı koşullarda esneklik, akıcılık ve özgünlük içeren, alışılmışın dışında farklı şekillerde düşünmeyi içerir. Bahsi geçen özgün düşünce, bireyin benzersiz cevaplar üretebilmesidir. Esneklik ise her türlü koşulla uyum sağlayabilme olarak tanımlanmaktadır. Akıcı düşünme ise görüşlerin seri bir şekilde sıralanmasıdır (Senemoğlu, 1999 s.22). Özerbaş (2011) da bu becerileri, "Daha geniş bir perspektiften bakılacak olursa yaratıcı düşünme becerileri, olaylara, durumlara ve problemlere bakış açımızı değiştirebilmek, hayatımızdaki kalıpların dışına çıkabilmek, yeni düşünceler üretebilmek ya da var olan düşünceler arasında farklı bağlantılar kurabilmek, yeniliklere ve bilinmeyenlere ilgi duyabilmek, yeni yöntemler ya da teknikler keşfedebilmektir" (s. 676) şeklinde ele almaktadır.

2.3.1. Yaratıcı Düşünme Süreci

Rawlinson (1995), yaratıcı düşüncenin oluşması sürecini 5 aşama üzerinden düşünmüştür:

1.Hazırlık: İlk adım olan bu aşamada sorunla ilgili mümkün olabildiği kadar çok etken belirlenmir. Sorun yeniden tanımlanır. Sorunu yeniden tanımlamak; sorundan uzaklaşarak sorunun dışına çıkmayı, soruna farklı açılardan bakabilmeyi ve farklı düzlemden sorunun içine nüfuz etmeyi gerektirmektir.

2.Çaba: Yaratıcı düşünce ile beraber gayret etmek ve sabretmek gerekir. Bu yolda sıkıntı ve hayal kırıklığı yaşanması doğaldır.

3.Kuluçka Dönemi: Başka işlerle uğraşırken veya sorunlarla meşgul olurken sorunun zihnin derinliklerinde yattığı dönemdir. Zihin, bilinç dışı ile sorunun üzerinde çalışmaya devam eder.

4.İçe Doğuş: Sorunun çözümünün bir anda zihinde belirdiği aşamadır.

5.Değerlendirme: Ortaya çıkan bütün fikirler analize ediliir ve değerlendirilir. Yaratıcı düşünme sürecinin özellikleri dinamik, üretici ve özgür olmasıdır. Problemlere birçok açıdan bakabilmek ve farklı çözüm yolları aranmalıdır. Etrafına yaratıcı bir tavırla bakabilme, kaynakları fark etme ve gerektiğinde istifade etme yaratıcı düşünme için önemli becerilerdir (Çellek, 2002).

2.3.2. Yaratıcılık Eğitimi

Erktin'e göre (2002), "Eğitim sistemimizin ezbere dayandığı, bağımsız düşünüp mantıklı ve yaratıcı problem çözebilen kişiler yetiştirmekte yetersiz kaldığı sıkça şikayet konusu edilir." (s.63). Halbuki bir toplumun hem teknolojinin gelişimine katkıda bulunması ve hem de gelişen teknolojiyi edinmesi ve çağın önünde gitmesi; sorgulayan, düşünen, sorunları fark eden ve sorunlara karşı farklı çözüm yolları üretebilen taze beyinlerin geliştirilmesi ile mümkündür. Bu bağlamda çağı yakalamak isteyen toplumların eğitim sistemleri düşünme becerilerine sahip, aklını olabildiğince etkin kullanabilen ve yeni ufukları aralayabilen yetkin bireyler yetiştirmek üzerine yapılandırılmış olmalıdır. Bu bağlamda eğitim kurumlarına düşen en önemli vazife yeni nesillere düşünmeyi öğretmek böylece düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamaktır (Özdemir, 2006). Torrance ve De Bono gibi düşünme üzerine yaptıkları çalışmalarıyla

bilinen araştırmacılar düşünmenin gelişmeye açık becerileri ihtiva eden öğrenilebilir ve öğretilebilir bir kavram olduğunu belirtmişlerdir (Karakuş, 2001).

Yaratıcılık; eskimiş bilgilerin ve kullanılmış fikirlerin, ilk bakışta zihinsel becerilerle yakalanmayan bir uyum ile birleştirilmesi ve yenilenmesidir. Yaratıcı düşünmenin sonucu çoğunlukla bir icat olmamakla beraber aslında her zaman göz önünde olan ama bakılıp da görülmeyen ilişkinin yeniden keşfidir (Kurnaz, 2014). Doğuştan gelen bir yetenek olan yaratıcılık çevre, program ve uzmanlarla desteklenip, gelişitirilebilir. (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

Yaratıcılığı geliştirmek için metaforik düşünme ve sokratik düşünme becerileri de geliştirilmelidir. Yaratıcı düşünmede amaç orijinal üretimin sağlanmasıdır ve temel becerisi fikir üretmedir. Bunun için olasılıklar üretme, fikirlerin çeşitliliği (akıcılık), fikirlerin değişebilirliği (esneklik), yeni fikirler (orijinallik), fikirlerin ayrıntılılığı (detaylar) ve mecazlar yaratma önemlidir (Kurnaz, 2014).

Yaratıcılık yeteneği ile dünyaya gelen birey büyüdükçe dış etkilerle yaratıcı düşünme yeteneklerinin başka bir takım edinimlerle üzeri küllenmektedir. Okul hayatı boyunca çocukların bağımlı hale getirildiği, eğitime yönelik sıradan etkinlikler ve tutumlar, yaratıcı düşünme becerisi, diğer yetilerin daha çok geliştirilebilmesi uğruna bariz bir tutmla baskı altına alınmaktadır (Rawlinson, 1995).

Bireylerin; araştırma ve inceleme yapabilmesi, problem çözebilmesi, yaratıcı düşünebilmesi ve eleştirel düşünebilmesi gibi çeşitli düşünme yöntemlerini tanıma ve kullanabilme gibi birçok niteliğe sahip olması gerektiği bir "Bilgi Toplumu" çağı yaşanmaktadır. Bireylere bu nitelikleri kazandıracak bir eğitim çin de öğrencilerin öğretme ve öğrenme süreci kapsamında daha aktif oldukları bir eğitim sistemi benimsenmelidir (Güven ve Kürüm, 2006).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme, problem çözme gibi çeşitli düşünme becerilerini edinmeleri ve bunları gerçek yaşamda aktif bir şekilde kullanabilmeleri noktasında ailenin, okulda öğretmenin büyük sorumlulukları ve görevleri vardır (Özdemir, 2005). Ancak düşünme becerilerine sahip bireyler gerektiğinde sağlıklı kararlarla gelişim sağlayabilirler. Dolayısıyla çocuğa öncelikle düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi önemlidir.

Cronin'e göre, (1989) öğrenmede yaratıcılığın kullanılması ile öğrenciler karşılarına çıkan problemlere farklı ve özgün çözümler üretebilmektedirler. Piaget'e göre eğitimde öncelikli olan farklı bireylerin fikirleri basit bir şekilde tekrarlamadan yeni şeyler üretebilen kişileri hedeflemektir (Akkuş, Atasoy, Kadayıfçı, 2007). Bu nedenle öğrencide yaratıcı düşünme becerisini geliştirme hedefi dikkate alınması gereken bir hedeftir.

Çellek (2002), çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için; algılarını geliştirme amaçlı, gözlem ve hafıza eğitimine özen gösterilmesinin, üretici düşünme şekli ve yetisi kazandırılmasının, yenilikleri arama, bulma ve bulduklarını anlatmaya ve yorumlamaya yönlendirilmelerinin, sanat eserlerini tanıması ve inceleyebilmesi için uygun ortam sağlanmasının, duygu ve düşüncelerini tanımaları ve kullanmaları için fırsat tanınmasının, pratik, kararlı ve cesaretli olmaları için yönlendirilmelerinin, imgelerle düşünmelerinin geliştirilmesinin, yaşam alanlarının yapılan etkinlik ve resimlerle sanatsal bir çevre oluşturmalarının desteklenmesinin, çocuğun bireysel çalışmalar yapabileceği, kendini rahatça gerçekleştirebileceği bir ortam oluşturulmasının, müze, sergi gibi sanat ortamlarında bulunmasına olanak tanınmasının, konu seçimi yapılırken öğrenci yaşantısından hareket edilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler çeşitli uygun öğrenme hedeflerini karşılamak için öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanan projelerde oyun oynamak, resim kullanmak, internet ve çokluortam teknolojisini takımlar halinde çalışmak için teşvik edebilirler. Bu faaliyetlerin her biri kendiliğinden içgörülere ve öğrenmeye yol açsa bile, bunu tanımlanan herhangi bir yaratıcılık kanıtı olmadan yapabilirler. Bu fikirler öğrencilerin kendileri için yeni ve değerli olabilir, böylece öğrenmenin gerçekleştiği aöylenebilir (Starko, 2005).

Yaratıcılığın cansız nesnelerden ziyade dinamik ilişkilerde bulunma olasılığı daha yüksektir ve Capra ve Luisi (2014), bu ilişkileri eşleştirmenin, desenleri ve yapılandırmaları tanımlamaya çalışmaktan daha uygun olduğunu söyler. Bir sistemdeki etkileşimleri haritayla tanımlama girişiminin kendisi, daha sonraki yaratıcı eylemlere yol açan ve yararlı tartışmaları teşvik eden bir yaratıcılığın ifadesi olabilir (Jackson ve McKergow, 2002).

Senge (2006) bütünün, parçalarının toplamından daha büyük olduğu konsepti içinde, neden ve sonuçların mutlaka doğrusal ilişkilere sahip olmadığı teorisini savunmaktadır.

Olayları basit, doğrusal sebep-sonuç ilişkileri yoluyla görme eğiliminin eğitimde sorunlu olabileceğini açıklamaktadır.

2.4. Tarih Öğretiminde Yaratıcı Düşünme

Genel anlamda eğitim süreçlerinde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi ve kullanılması yaklaşımı giderek daha yaygın bir kabul görmekte ve hatta yapay zekânın belirleyici olmaya başladığı bu çağda vazgeçilmez bir beceri olmakla beraber, aynı zamanda bir tarihsel düşünme becerisi olarak tarih öğretiminde kendisine kalıcı bir yer edinmektedir. Bu anlamda Vella'nın (2001), yaratıcı tarih öğretimi yaklaşımı aslında meseleyi tarihçinin yaptığı işten başlatmaktadır:

> İyi bir tarihçinin yaptığı iş, araştırdığı konuya yönelik bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır.
>
> Ondan sonra kanıtı yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme süreci başlar.
>
> ...Eğer tarih, temelde geçerli yorumlar vermekle ilgiliyse, tarih dersinde, öğrencilere tarihsel materyali çözümlemede ve yorumlamada yardım edecek becerileri kazandırma üzerine odaklanması gerektiği tartışılmalıdır...

Bu bakış açısı ile pek tabii olarak süreç kanıtların yani tarihsel kaynakların öğrencilerce ele alınması noktasını işaret eder ki işte tarih öğretiminde yaratıcılığın başladığı nokta da burasıdır.

Dilek de (2007), "Tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı somut şeylerin içselleştirilmesinden çok, sözlü ve kitabî öğrenme ve kanıtın sorgulanması gibi bir takım süreçleri düş gücü (imgeleme/muhayyile/*imagination*) ve yaratıcılık gibi bir takım yeteneklerle birlikte içerir" (s.57) ifadesi ile bu duruma vurgu yapmaktadır.

Yine Dilek (2009), "Tarih öğretiminde yaratıcı düşünme, tarihsel düşünmenin yapı taşlarından biri olarak görülebilir ve kanıt temelli öğrenmede kaynakların/ kanıtın sorgulanması gibi, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi de önem kazanmaktadır." (s. 641) ifadesiyle kanıtın sorgulanması ile yaratıcı düşünme becerisini bir arada zikrederek yaratıcı düşünme becerisinin bir tarihsel düşünme becerisi olarak görmeye yaklaşmakta ve yaratıcı düşünme ile kanıt arasında kurulan ilişkiyi de taberüz ettirmektedir.

Bunt (2009) da *Tarih Derslerinde Öğretim Yöntemleriyle Yaratıcılığın Beslenmesi – Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* isimli makalesinde öğretmenlerin öğrencilerinde yaratıcılığı daha etkili bir şekilde beslemeleri amacıyla çeşitli yöntemler bulma zorunluluğundan bahsetmektedir. Buna göre tarih öğretmenleri derslerinde öğrencilerinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak ve geliştirmek için yeni yöntemler geliştirme süreçleri ve uygulamalarıyla aslında tarih öğretiminde etkili yollar da bulmuş olacaklardır.

2.4.1. Tarih Öğretiminde İşleyebilecek Yaratıcı Düşünme Teknikleri

Demirel (2007), yaratıclığın geliştirlmesi için öğrenci ve öğretmenlerin kullanabilecekleri bazı tekniklerden bahsetmektedir. Demirel'in bahsettiği yaratıcı düşünme teknikleri olarak ele alınabilecek bu tekniklerden bazıları şunlarıdır: Kapsamlı düşünme, beyin fırtınası, ters beyin fırtınası, kuluçka tekniği, sentez tekniği, ıraksak düşünme, analitik düşünme, yaratıcı problem çözme, altı şapka tekniği.

Özden (2005) de bu tekniklerden imgelem, snektik (analoji), beyin fırtınası, rol yapma (yaratıcı drama), yaratıcı problem çözme gibi bazılarından söz eder. Bu noktada özelde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanan bu araştırma kapsamında ve genel olarak da tarih öğretiminde bu tekniklerden etkili olabileceği düşünülenlerin açıklamasına girişilmiştir. Bu bağlamda; metaforlarla düşünme, beyin fırtınası-ters beyin fırtınası, analoji, imgelem, yaratıcı problem çözme ve yaratıcı drama teknikleri ele alınmıştır.

2.4.2.1. Metaforlarla Düşünme

"Metafor" un kelime karşılığı TDK Sözlük (2015)'te "mecaz" olarak geçmektedir. Mecaz kelimesi ise "1. Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz." ve "2. Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor." Olarak açıklanmaktadır. Sözlüklerde metafor kelimesinin karşılıkları mecaz, istiare ya da eğretileme olarak yer almaktadır. Eğretileme kelimesi "bir kelimenin başka anlamını geçici olarak başka bir kelime için kullanma" şeklinde açıklanmaktadır.

Metafor, düşünme ve görselleştirme aracı olarak kullanılır ve kişinin dünya ve gerçeklik algısını sembolize eder; çevrede olup bitenler ve hafızalarda neler taşındığı konusunda

yaratıcı bir fikir oluşturulmasını sağlar, durum veya süreçlerin nasıl algılandığını yansıtır (Saban, 2011).

Cameron (2003) ise, eğitimsel söylemde metaforun doğası, metaforik düşünme ve metaforun öğrenme için nasıl fırsatlar sunduğunu ve öğrencilerin metaforları nasıl kullandıklarını ya da reddettiklerini araştırarak, eğitim açısından söylemde metaforların kullanımının insanları mevcut durumlarından uzaklaşmada cesaretlendirdiğini, öğrenme ve düşünme için metaforların, insan hayatındaki boşluğu doldurarak, yeni fırsatlar doğurduğu ve metaforların ip ucu niteliğinde olduğu durumlarda öğrenciler tarafından daha çok kullanıldığını betimsel nitelikte bir saptama olarak belirtmiştir.

Metafor, bir şeyi bambaşka bir şeye dönüştüren sembolik bir dönüştürmedir. Bunlar görsel bir imge, bir mecaz, müzikal bir dizilim olabilir (Anderson ve Milbrandt, 2002, s. 70). Metaforik düşünme anlayışı bireyler için farklı fikirler oluşturma, karmaşık olan kavramları öğrenmede kullanma şeklinde yarar sağlar (James, 2002).

Metafor, günlük yaşamın birçok alanında yaygın olarak kullanılan güçlü bir araçtır. Metaforlar reklamlarda, şiir mısralarında, okul bahçesinde oynayan çocukların günlük konuşmalarında ve gazete makalelerinde bulunabilir. İzole ve istisnai bir şey olarak görülen metafora dair geleneksel görüş, son birkaç on yılda büyük ölçüde değişmiştir ve şimdi yaygın olarak, dil ve düşüncenin ortak ve sıradan bir özelliği olduğu varsayılmaktadır (Saban ve Ark 2006).

Metaforların dilde çeşitli işlevleri vardır. Metaforun önemli bir yönü, insanların daha somut veya fiziksel bir şeyle karşılaştırarak soyut veya daha az anlaşılmış kavramlar hakkında konuşmalarına izin vermesidir. Tekil bir bakış açısına sahip olmaktan çok uzak olan (Wilson, 2002) bu görüşe göre, bilişsel süreçlerin duyusal-motor sistemler ve vücudun çevre ile olan etkileşimleriyle derinden bağlantılı olduğudur. Bu görüşe göre soyut kavramların duygular ve eylemlere benzetme yoluyla anlaşılması önerilmektedir (Gibbs, 2006). Bu nedenle metaforlar, insanın çevresindeki dünya ile somutlaştırılmış etkileşimleriyle dilde ortaya çıkarlar. Somutlaşan metafor teorisi, soyut düşüncenin metaforik olarak somut bir konsepte nasıl bağlandığını açıklamaya çalışır.

Özçalışkan (2007), küçük çocukların hareket metaforlarını nasıl öğrendiklerini inceleyerek kavramsal metaforların somutlaşmış doğasına da kanıt sunmaktadır. Çocukların, (yaklaşık 4 yaşlarında) "metaforik kavramı fiziksel bir nesne olarak

yorumladıkları ve metaforda iletilen eylemi fiziksel olarak gerçekleştirerek (örneğin, zamanın nasıl geçtiğini sordukları zaman dört ayak üzerinde sürünerek) geçiş döneminden geçerler. Ancak, 5 yaşında, eylemi fiziksel olarak gerçekleştirmek yerine çocuklar, eylemleri yaratıcı bir şekilde simüle etmeye başlar ve metaforun hedef alanı ile aynı hizada olan alanlarda el hareketleri üreterek metaforda iletilen eylemin kısmi canlandırmalarını yaratırlar" (s. 165). Bu, mecazi kavramların duyusal-motor deneyimlerinde ve iskele oluşturma yoluyla fiziksel olarak soyut alan içine nasıl yansıtıldığını gösterir.

Metaforlar vücudun sosyal ve kültürel dünyada etkileşime giren fiziksel somutlaşmalarıyla ortaya çıkar. Bu, dilde ortaya çıkan metaforların nasıl görüntüleneceği konusunda bir temel sağlar.

Metaforla ilgili tarihsel görüşler genellikle onları bir "deha" işareti olarak görmeyi gerektirir. Buna karşın, modern yaklaşımlar onları gündelik dilde ve çoğunlukla bilinçsiz kullanıldıklarında olağandışı olarak görüyorlar. Bunun yanında metaforlar kavramsaldır. Böylece doğal dilde, aynı zamanda diğer mod ve jestlerde, görüntüler ve müzik gibi iletişim biçimlerinde de ortaya çıkarlar. Metaforlar aynı zamanda doğal olarak deneysel kavramlara (hareket, mekân, kapanma, ağırlık vb.) dayanan soyut kavramları düşünmek için de kavramsal alt yapı sağlar (Tomasello, 2003).

Eğitimde genel olarak soyut durumları, kavramları açıklarken somut araçlara ihtiyaç duyulur. Bunun için de metaforların önemli bir işlevi vardır. Çelikten (2006) "Eğitimin iki temel ilkesi, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar soyut ilkeleri açıklarken somut örnekler kullanmaktadırlar." (s.276) ifadesiyle bu durumu vurgulamaktadır. Tuna ve Budak'ın (2013), Vadeboncoeur ve Torres'ten (2003) aktardığına göre "metaforlar, öğretmen eğitiminde, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır" (s. 615). Metaforlar, etkili öğretim sağlamayı ve yöntemlerini geliştirmeyi düşünen öğretmenlere de yardımcı olmaktadır. Bu durmu Douma (2018), tarih ve tarihçiler açısından şöyle açıklar, "Tarihçiler metaforik dil sayesinde bilinenler ve bilinmeyenler arasında bağlantılar kurarlar." (s. 113). Yine Çelikten (2006) bunu şu şekilde ifade etmektedir: "Metaforlar öğretimlerini geliştirmeyi düşünen öğretmenlerin

kendi rollerini ve sorumluluklarını anlamlandırmalarına yardımcı olarak sınıfta olanları değiştirebilir ve geliştirebilirler." (s.277).

2.4.2.2. Beyin Fırtınası

Beyin Fırtınası ya da diğer ismiyle fikir fırtınası bir durumla/olayla ilgili kısa sürede çok sayıda fikir üretilmesine olanak sağlayan, yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir araçtır (Öztürk, 2009). Fikirler akla geldiği zaman hemen bir yere işlenir, tanımlarda belirtildiği gibi doğru veya yanlış, mantıklı veya mantıksız olmaları sorgulanmaz. Bu yüzden beyin fırtınası etkinliğine katılanlar düşüncelerini direk ifade edebilirler. Problem durumu incelendikten, neden-sonuç ilişkileri tartışıldıktan sonra probleme alternatif çözümler üretme aşaması gelir. Alternatif çözümlerden kasıt mevcut problem durumunun birden fazla yolla çözülebileceği gerçeğidir. Ortaya atılan çözüm yollarının hepsi problemi çözmüyor olabilir fakat bu tekniğin kullanılmasıyla problem çözümünde doğru olmayan noktaların da görülmesi sağlanır. Beyin fırtınası bir tartışma ve orijinal fikirler üretme tekniği olarak bilişsel araçlar arasında yer almaktadır (Hartman, 2002).

Beyin fırtınası, yanlış ya da doğru olarak sınıflandırılamayacak farklı birçok potansiyel çözümün olduğu çeşitli problemlere uygulanabilir. Beyin fırtınası, yaratıcı problem çözümünde en bilinen ve en popüler yöntemlerden birisidir. Osborn'a (1957) göre, beyin fırtınası iki temel prensibe dayanır: Bunlar düşünceleri eleştirmekten kaçınma ve düşünce sayısı arttıkça düşünce kalitesinin de artacağıdır. Ancak Osborn kişilerin beyin fırtınası oturumlarında bazı koşullar altında performanslarının düştüğünü fark etmiştir. Bunun sebepleri olarak da erkenden pes etmeleri ve düşüncelerini ifade etmeden önce eleştirmeleri olarak bildirmiştir. Osborn'a göre, beyin fırtınası oturumunda düşünce üretirken düşünceleri değerlendirip eleştirmekten kaçınmak gerekmektedir, çünkü bu durum yaratıcılığı öldürmektedir. Buna paralel olarak, bireylerin üretebildikleri kadar düşünce üretmeleri gerekmektedir çünkü genellikle insanlar bir kaç basmakalıp düşünce ürettikten sonra düşünce üretimini bırakmaktadırlar. Çok fazla düşünce üretmek kaliteli düşüncelerin ortaya çıkma ihtimalini artıracaktır. Gerçekten de, yapılan araştırmalar Osborn'un prensiplerini desteklemiştir. Yargılamayı erteleme prensibi ile tutarlı bir biçimde, kişiler kendi düşüncelerini değerlendirdiğinde beyin fırtınası görevinde daha başarısız olmaktadır (Camacho ve Paulus, 1995). Ayrıca, birçok araştırmada "nicelik niteliği getirir" argümanıyla uygun bir şekilde, düşünce sayısı ile hem orijinal hem de

uygulanabilir düşünce sayısı arasında çok yüksek korelasyonlar bildirilmiştir (örn, Diehl ve Stroebe, 1987). Osborn tarafından beyin fırtınasını geliştirmek için dört evreli kurallar tanımlanmıştır: Bunlar; düşüncelerinizi eleştirmeyin, aklınıza gelen tüm düşünceleri bildirin, kaliteye önem göstermeksizin çok sayıda düşünce üretmeye çalışın, daha önce ortaya konulan düşünceleri birleştirerek yeni düşünceler oluşturmaya çalışın. Osborn (1957), gruplarda bu beyin fırtınası kuralları uygulandığında belirgin bir artış olduğunu bildirmiştir.

Beyin fırtınası "bir problem/konu hakkında hızlı düşünmek, karar vermek ve fikir üretme" için kullanılan yöntemdir (Taşpınar, 2007, s.84). Baytekin'e (2004) göre ise beyin fırtınası "belirlenen bir sorunu çözebilmek, soruna mevcutlar içinde en ekonomik ve kullanışlı olacak biçimde çözüm fikri üretme" (s.210) sürecine denir. Kısacası beyin fırtınası, bir konuda grup tarafından özgür bir şekilde fikirlerin beyan edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Yöntemde, mümkün oldukça çok fikir üretilmesi hedeflenmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de katılımcıların özgürce ve sıra dışı bir şekilde düşünmeleri gerekmektedir. Beyin fırtınası tekniği 1930'lu yıllarda reklam çalışmalarında kullanılırken ortaya çıkmış (Baytekin, 2001), ilerleyen yıllarda ise eğitim alanında da kullanılmaya başlamıştır.

Beyin Fırtınası, problem çözümü ve fikir geliştirilmesinde en geniş kullanıma sahip olan ve en iyi bilinen yöntemlerden birisidir. Beyin fırtınası, olası fikirlerin geliştirilmesinde katı kalıpları olmayan, katılımcıların kendi katkılarıyla gerçekleşen ve sınırlı bir zaman içerisinde uygulanan bir yöntemdir. Beyin fırtınası yöntemi, yeni fikirlerin oluşturulmasında, grup faaliyetlerinin yaratıcılığı beslediği gerçeğine dayanmaktadır. Grup tarafından çok sayıda fikir yaratılsa da, bunlardan sadece birkaçı değerlendirilebilir niteliktedir. Bu fikirler çok olmasına rağmen bunların sadece birkaçı daha ileri götürebilme olanağı taşırlar. Geliştirilme olanağına sahip fikirler, genellikle beyin fırtınası faaliyetinin belirli bir ürün ya da hizmet üzerinde yapılması sonucu ortaya çıkmaktadır (Başar, Tosunoğlu ve Demirci, 2001).

Beyin fırtınası, bir duruma ya da bir problemin çözümüne dair, çözüm, sonuç ya da işlem öneren tüm fikirlerin eleştirilmeden belirtilmesini içeren bir yöntemdir (Özden, 2009). Alex Osborn'a (2004) göre beyin fırtınası, "özel bir probleme çözüm bulmak için, bir grubun üyeleri tarafından bütün fikirlerin toplanmasını içeren bir konferans

tekniğidir"(s.71). Gruplar için ıraksak düşünme tekniği olan beyin fırtınası yaratıcı problem çözme sürecinin köşe taşı haline gelmiştir (Osborn, 2004). Beyin fırtınası tekniğinde var olan bilgi ve becerilerin yeni durumlara uygulanması söz konusudur. Bir problem çözme tekniği olarak beyin fırtınasında, gruptaki bireyler hayal güçlerini kullanarak çok sayıda çözüm önerisi getirirler. Eleştiri yargılamanın ya da doğru yanlış gibi dönütlerin olmadığı, rahat bir ortamda gerçekleşen beyin fırtınası tekniğinin uygulamasında, üretilen fikirlerin kaydedilerek, oturumun sonunda gruplandırılması ve düzenlenmesi gerekmektedir (Güven, 2011; Ayas, Çepni & Ayvacı, 2012). Beyin fırtınasının kuralları Osborne (2004, s.71) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Hiçbir fikrin eleştirilmemesi
2. Olabildiğince çok sayıda fikir üretme
3. Başkalarının fikirleri üzerine fikir inşa etme
4. Çılgın ve abartılı fikir üretmeyi teşvik etme.

Beyin fırtınası tekniğinin uygulamasında izlenen adımlar şu şekildedir (Güven, 2011; Nakiboğlu, 2003):

1. Problemin Açıklanması
2. Beyin Fırtınası Tekniğinin Kurallarının Belirtilmesi
3. Fikir Üretme ve Fikirleri Kaydetme
4. Fikirlerin Açıklanması, Gruplanarak Düzenlenmesi
5. Fikirlerin Değerlendirilmesi

Bilgi alışverişi toplantılarında, sorunlar ortaya konulmaya çalışılır. Bu toplantılara "Beyin Fırtınası Toplantısı" da denilmektedir (Çalık, 2003). Brahm ve Kleiner (1996), beyin fırtınasını şu kelimelerle tanımlamışlardır; "Beyin Fırtınası, bir grup tarafından ortaya konan fikirlerin kelime kelime belirlenmesi için kullanılan bir tekniktir. Beyin fırtınasının ardındaki ana düşünce gruptaki herkesin diğerlerinin eleştirisine maruz kalmadan ve kişisel utangaçlık yaşamadan düşüncelerini ortaya koymak kendini tamamen özgür hissetmektir" (s.30-35). Beyin fırtınası doğru yönetildiğinde, katılımcıların istediklerini söylediği bir toplantı olmayacaktır. Bu toplantı da konu ile ilgili katılan herkesin fikri alınır daha sonra zayıf olan fikirler elenir ve güçlü olanlar dikkate alınır (Şen ve Çalışkan, 2013).

Beyin fırtınası gerçekleştirirken; genellikle ayrıntılı açıklamalardan, eleştirilerden ve tartışmalardan kaçınılmaktadır. Ayrıntılarla uğraşarak, zaman kaybederken; konunun, sorunun ya da olayın bütünü gözden kaçırılarak, yaratıcı düşünceler engellenmektedir. Beyin fırtınası sırasında her zaman sorunun kendisine ve bütününe yönelmek gerekmektedir. Beyin fırtınası sayesinde, tartışmaya katılanların hepsini şu veya bu şekilde ilgilendiren düşüncelerin, konuların, sorunların ya da ellerindeki verilerin paylaşılması mümkün olmaktadır. Tartışma sırasında beyin fırtınasına başvurmanın asıl amacı, mümkün olduğu kadar fazla düşüncenin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Beyin fırtınası doğru yönetildiğinde, asla tartışma sırasında herkesin dilediğini söylediği veya her kafadan bir ses çıktığı antidemokratik bir ortama dönüşmemektedir. Tartışmaya katılımı teşvik etmek önemlidir ve karşılıklı taraflar arasındaki bilgi alışverişiyle, sorunlar net bir biçimde tanımlanabilmektedir. Sorunlar ve sorular belirlenerek, tartışma sürdürülmektedir. Son aşamada ise, çözüm önerileri üretebilmek için de beyin fırtınasından yararlanılmaktadır. Tartışma sonunda bir uzlaşmaya varılmaktadır (Çalık, 2003).

Beyin fırtınası katılımcıların yaratıcı hayal güçlerinin gruptaki diğer kişiler tarafından harekete geçirilmesini güvence altına almayı kapsayan bir süreçtir. Beyin fırtınası yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde düzenlenebilir. Yapılandırılmış beyin fırtınasında katılımcılar önceden hazırlanmakta, yapılan oturumlar amaç dahilinde gerçekleşmekte, ortaya konulan düşünceler değerlendirilerek bir sonuca ulaştırıldığı ve kurallara bağlılığı fazla olan yöntemdir. Buna karşın yapılandırılmamış beyin fırtınası ise daha az kuralları olan ve genellikle daha plansız şekilde yürütülerek fikirlerin ortaya konulduğu beyin fırtınası yöntemidir (TS EN 31010, 2010, s. 24).

Beyin fırtınası yönteminin diğer tartışma türleri ile en önemli ortak yönü, demokratik bir ortamda gerçekleştirilmesidir. Tartışma grubu içindeki herkesin, kendi düşüncelerini açıklayabilmesi ve çözüm önerilerini, müdahale edilme çekincesi olmaksızın, grubun diğer üyeleriyle paylaşabilmesi gerekir. Her düşünce değerlidir, bu nedenle tartışmaya aktif katılım ne kadar çok olursa, yaratıcı düşüncelerin desteklenmesi ve çözüm bulabilme olasılığının da artırılması sağlanır. Beyin fırtınasının gerçekleştirildiği demokratik ortamlardaki bireyler, rahatça, özgürce ve eşit koşullarda söz alarak, konuşabilmektedir. Beyin fırtınası da diğer tartışmalarda olduğu gibi ortamın karmaşa ortamına dönüşmemesi için, bir yöneticiye gereksinim duymaktadır. Bu kişi, tıpkı grup

lideri gibi grubun yönlendiricisi ve kılavuzudur. Konukları ve katılımcıları düşüncelerini ifade etmeleri için sürekli destekleyerek, yaratıcı düşünceleri teşvik ederek, motivasyonu sağlamaktadır. Beyin fırtınasında konuşma ve tartışmaların etkili bir biçimde sürdürülmesine, kısıtlı sürenin aşılmamasına dikkat edilmektedir. Beyin fırtınası aşamaları; sorunun belirlenmesi ve tartışılması, sorunun değişik yollarla çözüm yollarının aranması ve ısınma turları olarak nitelendirilmektedir. Sorunun yeniden tanımlanması sırasında, tekrar düşünerek konunun çeşitli yönleri gözden geçirilmektedir. Beyin fırtınası grubu, heterojen özellikte olursa daha etkili sonuçlar alınması mümkün olmaktadır (Nakiboğlu, 2003).

Özden (2005), beyin fırtınasının tersinden de kullanıldığını söyler. Bu da problemin tersinden ele alınması ile gerçekleştirilir. Meselâ; "Toplumun ahlâkını nasıl çökertebiliriz?" gibi. Böylece ortada bulunan problemle ilgili olumsuz ve yanlış noktalara değinilerek çözüme dolaylı yollardan ulaşılmış olur. Bu da ters beyin fırtınası olarak adlandırılmaktadır. Demirel (2007) de ters beyin fırtınasının beyin fırtınası ile aynı özelliklere sahip olduğunu, tek farkının soruların ters sorulması olduğunu belirtir. Mesela, "enflasyonu nasıl arttırırız?" gibi.

Beyin fırtınası tüm yaşlardaki çocuklarla ya da bireylerle fikirler üretmek için kullanılabilir. Bu yöntemde bir anahtar kelime etrafında bireylerden konu ile ilgili herhangi bir düşünce, fikir, bilgi ya da anıları tartışmaları istenir. Beyin fırtınası özellikle yaratıcı bir etkinliğin keşfetme aşamasında çok yararlıdır. Bu yöntem özellikle bireylere öğrenme ortamına getirdikleri bilgi sermayesini açığa çıkarmaları ve paylaşmaları için yardımcı olur. Yarıcı düşünme için en sık gözlenen engel eleştirel tutumdur. Beyin fırtınası, diğerlerini eleştirmenin üstesinden gelme ve öğrencileri diğerlerinin düşünceleri üzerine fikirlerini yapılandırmaya cesaretlendirme yolu olarak tasarlanmıştır. Bireyler hangi yaş grubunda olursa olsun, genellikle fikirlerini yapılandırmaya ihtiyaç duyarlar (Özden, 2003).

Okul ortamında her ders için kullanılabilecek bir yöntem olan beyin fırtınası tekniğinin, tüm öğrencilerin katılmasına olanak sağlaması, kullanım kolaylığı, derse hareketlilik kazandırması gibi olumlu yönlerinin yanında; her öğrencinin her fikrini değerlendirmenin güç olması gibi sorunlu tarafları da vardır (Ayas, Çepni ve Ayvacı, 2012; Güven, 2011).

2.4.2.3. Analoji

Analoji Türkçe'ye benzeşim olarak çevrilebilir. Analojide temel olarak analog (kaynak) kavram ile ilişkili olduğu hedef kavram arasındaki bazı yönler benzerlik gösterir. Analoji ile metafor (mecaz) genellikle birbiri yerine kullanılan iki terimdir. Analoji daha çok fen ve teknoloji alanında kullanılır, metafor ise sosyal bilimlerde kullanılır.

Gentner ve Holyoak (1997) analoji için "İnsanların çıkarımlarda bulunmak ve yeni soyutlamalar öğrenmek için kullandıkları güçlü bir mekanizmadır." tanımını kullanmaktadırlar. Gentner ve Holyoak'a göre analoji, bilinmeyen bir olayı bilinen bir olayın koşullarında düşünerek iki olay arasında karşılaştırma yaparak ve ilişkiler kurarak bilinmeyen olayı anlama sürecidir. Bilinen olay (kaynak) ile bilinmeyen olay (hedef) hakkında sonuç çıkarmak için bir tür model oluşturmadır. İki özel durum arasında analoji, her ikisini de kapsayan daha genel bir sınıf ya da şema öğrenmek için kaynak oluşturmaktadır. Aynı zamanda analoji, problem çözme, açıklama yapma ve tartışma ortamı oluşturmak için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Holyoak ve Thagard'a (1996) göre analojinin üç temel bileşeni vardır. Bunlar: benzerlik, yapı ve amaç bileşenleridir. Benzerlik: insanlar, nesneler, nitelikler ve ilişkiler arasındaki benzerliktir. Benzerlik bileşeni analoji ilk oluşturulurken kullanılır. İkinci olarak analoji, kaynak ve hedef ilgi alanlarındaki roller arasındaki yapısal paralellikleri tanımlama noktasında yürütülür. Analojide yapı, aynı zamanda birebir eşleştirme içermelidir. Hedef ilgi alanının her bir elemanı kaynak ilgi alanında sadece bir elemanla bağlanmalıdır. Üçüncü olarak analoji, insanların onu kullanma amacı tarafından da yürütülür. Analojide amaç, analoji seçimine ve ilgi alanları arasında neyin ilişkilendirileceğine rehberlik eder. Analojiyi açıklamak için insanlar genellikle kaynak olarak işe yarayacak bildik durumlar seçme eğilimindedirler. Bu üç bileşen (benzerlik, yapı ve amaç) katı ve esnek olarak işletilir.

Hestenes (1987) uygulamalarda analojilerin kullanımının üç yolu olduğunu ortaya koymaktadır.

İlki farklı sistemler arasında özdeşlik benzeşimi, ikincisi bir bilgiyi anlamlı bir yapıya transfer etmek, örneğin: diyagram, eşitlikler veya grafikler, üçüncü ve son olarak da teorik bilgileri benzeşimlerle resmetmek şeklindedir. Ayrıca Hestenes (1987), analojilerin önceden hazır olarak verilmediğini de söyler. Bu sebepten ötürü doğadan

alınan örneklerle benzeşimler geliştirilir. Hestenes (1987), bu benzeşimlerde kavrama işleminin gerçekleştirilmesi için nasıl bir model yapılandırılacağının hesaplanması ve bu şekilde yapı ile benzeşim arasında bir benzerlik kurularak bunun gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Analoji (temsîl), zihnin olay ve nesnelerden hareketle benzer olay ve nesnelere doğru yürüdüğü akıl yürütme şeklidir. Kısaca ifade etmek gerekirse analoji (temsîl), zihnin özelden özele (tikelden tikele) gitmesidir. Analoji, tümdengelim ve tümevarımın bir sentezi (karışımı) gibi görülebilir.

Analojiler yoğun hatırlatıcı bir güce sahip olduklarından geçmişte kullanılmış ve hala da kullanılmaktadır. Analojiler, dinleyiciye zihinsel resimler sunar, etkili enstantanelerle dinleyicinin bildiği alandan bilmediklerine doğru bilgiyi transfer etmesini sağlar (Harrison, 1992). Analojiler banka işlemlerinde, sağlık uygulamalarında, eğitimde, politika ile ilgili seçimlerde, iş dünyasında, havayolları endüstrisinde ve daha birçok alanda kullanılmaktadır (Banks, 1990).

Polya'ya (1985) göre analojiler en yüksek bilimsel başarılar ve sanatsal açıklamaların yönü kadar düşüncelerden, günlük konuşmalardan ve saçma görünen sonuçlardan yayılmıştır. Zook (1991)'a göre analoji görünüşte benzerlikleri olmayan bilgi alanları arasında yapılan sembolik karşılaştırmadır. Gentner (1980), benzerlik ile analoji arasındaki farkı şu örnekle açıklamaktadır: Helyum atomu ile neon atomu arasında bir karşılaştırma yapılıyor olsun. Bu nesneler ve ilişkileri benzerdir ama buna analoji denemez. Buna karşın hidrojen atomu ile güneş sistemi arasında yapılan karşılaştırma sistem arasındaki ilişkilere göre kurulduğundan buna iki sistemin analojisi denilebilir (Iding, 1997).

Analoji, önceden bilinenle yeni öğrenilenin benzeyen ve benzemeyen özellikleri arasındaki ilişkiyi göstermektir. Analoji kullanımı, öğrenilmesi ve öğretilmesi zor olan olguların uygun olan benzetmeler kullanılarak daha basite indirgenmesi veya daha anlaşılır hale getirilmesidir (Treagust et al.1998; Nottis and McFarland 2001). Analojiler sıklıkla öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları bilgilere göre yeni bilgileri anlamalarını ve mevcut bilgi yapılarıyla yeni bilgiyi ilişkilendirmelerini kolaylaştırmak için kullanılırlar (Orgill ve Bodner, 2004). Analoji, bilinen bir kavramla ilgili düşünceleri bilinmeyen bir kavrama aktarmak suretiyle oluşturulur. Yukarıda da ifade edildiği gibi

bilinen kavram “analog” olarak adlandırılırken bilinmeyen kavrama “hedef” adı verilir. Hem analog hem de hedef belirli özelliklere sahiptir. Ancak analog ve hedef benzer özellikleri paylaşıyorsa onlar arasında bir analoji kurulabilir. Analog ve hedefin özellikleri arasında sözlü ya da görsel olarak sistematik bir karşılaştırmanın yapılmasına haritalama (mapping) adı verilir. Analojilerin kurulması ile ilgili altı aşama öne sürülmüştür: a) Hedef kavramın verilmesi, b) Öğrencilere analog kavramın hatırlatılması, c) Hedef ve analog kavramın uygun özelliklerinin belirlenmesi, d) Benzerliklerin haritalanması, e) Analojinin geçersiz olduğu yerlerin gösterilmesi, f) Elde edilen sonuçların çıkarılması (Glynn and Takahashi 1998). Analojilerin, anlamlı öğrenmeyi sağlamada da bazı önemli işlevleri vardır. Analojiler öğrencilerin yeni bilgiyi organize etmelerini ya da farklı bir bakış açısından bilgiye yaklaşmalarını sağlar. Analojiler öğrencilerin soyut kavramları, gözlenemeyen olayları canlandırabilmelerini sağlar. Analojiler aynı zamanda anlamlı öğrenmede önemli bir motivasyon kaynağıdır (Orgill ve Bodner, 2004). Analojiler ile bilimsel kavramların öğretilebilmesi öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları benzer olaylar kullanılarak onların aktif bir şekilde katılımının sağlanması ile olur (Bilgin ve Geban, 2001). Analojilerin kullanımı öğrencilerin konuyla daha iyi etkileşmelerini ve daha fazla derse katılmalarını sağlar. Analojiler öğrencilerin mevcut kavram yanılgılarının üstesinden gelerek kavramsal değişimin kolaylaştırılmasında da önemli bir rol oynar. Aynı zamanda öğrencilerin sahip oldukları kavramlardaki hataları görmelerini ve böylece bilimsel olarak kabul edilen yeni kavramaları benimsemelerinde de etkilidir. Analojiler öğrencilerin kavramsal yapılarının yeniden oluşturulmasında ve kavramsal değişimle öğrenmenin artırılmasında önemli bir yere sahiptir (Orgill ve Bodner, 2004).

Gordon, çözümlerin aranmasında özgür imgelemenin ve hayal gücünün teşvik edilmesinin gerekliliğini vurgulayan Osborn’un görüşlerine ek olarak çözümlerin aranmasında öncelikle bildik olanı alışılmamış hale, alışılmış olanı ise bildik hale getirmeye çalışma fikrini oluşturmuştur. Konusu ne olursa olsun (teknik, bilimsel, estetik) yaratıcı sürecin her zaman aynı mekanizmaları harekete geçirdiğini ve yaratım süreçlerinin bireylerde ve gruplarda benzeşim gösterdiğini belirtmektedir. Yerine geçmenin tarzına veya içeriğine göre “kişisel, doğrudan, sembolik ve fantastik” olmak üzere dört analoji (benzeşim) mekanizması oluşturmuştur. Kişisel analoji araştırmanın ya da çözülecek problemin bir veya birkaç bileşeni ile özdeşlemeye dayanmaktadır.

Örneğin; araştırmacının durumlara bağlı olarak kendini molekül, çark, uçak vs. olarak tasarlamaya hazırlamasıdır. Doğrudan analoji belli bir alanda sahip olunan bilgilerin başka bir alana taşınmasına dayanmaktadır. Örneğin; Graham Bell'in telefonu yapmak için kulak davulunun işleyişini model almasıdır. Sembolik analoji problem verilerinin yerine basitleştirilmiş, kullanışlı ve üzerinde çalışılması kolay olan bir imajın geçirilmesine dayanmaktadır. Fantastik analoji ise hayalci düşüncenin kullanılmasına dayanmaktadır. İlk üç analojik biçim, nesnelerin ya da tasvirlerin, sonuncusu ise referansların yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Rouquette, 1992). Gordon teorisindeki bağlantı oluşturmak için metafor ve benzetme kullanımını; kökeni Yunancadan gelen, farklı ve görünüşte alakasız olan öğelerin bir araya gelmesini ifade eden "synectics" ile vurgular (Reisman, 2013).

Analojik düşünme çok sayıda fikir üretmesini tetiklediğinden çok sonuca götüren düşünmeyi sağlayacak olan bir strateji gibi ele alınabilir. Ama bunun ötesinde taze ve yeni fikirlerin üretildiği başlı başına bir bilişsel süreçtir de (Starko, 2005). Analojinin değişik kaynaklarda farklı gruplamaları vardır. Genel olarak doğrudan analoji, analojik transfer, yerel – bölgesel – uzak mesafeli analoji ve kişisel analoji olarak gruplanabilir. Doğrudan analoji, en basit analoji şeklidir. Bir fikrin, nesnenin, durumun vb. paralelini aramadır. Burada önemli olan benzeriyle birlikte bağlantı noktasının yani ne açıdan benzerlik kurulduğunun paylaşılmasıdır (Starko, 2005).

Analojiler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, analojilerin yeni kavram ile öğrencinin ön bilgileri arasında bir köprü kurması ve bilimsel bilginin öğrencinin zihninde yapılandırılmasına yardımcı olması sebebiyle kavramların anlaşılmasında ve öğrencideki mevcut kavram yanılgılarının azaltılmasında geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu görülmektedir (Bilgin ve Geban, 2001; Pekmez, 2010).

Analoji; kaynak alandan hedef alana bilişsel transfer yapılması yoluyla oluşur (Heywood, 2002). Transfer basitten karmaşığa, karmaşıktan basite, az gözlemlenebilir olandan çok gözlemlenebilir olana gibi her yönde olabilir. Burada kaynak, bilinen durum; hedef ise bilinmeyen durumdur. Analojide yapı-haritalama teorisine göre; analoji, bir alandaki (kaynak) bilgiyi başka bir alanda (hedef) haritalamaktır. Bu haritalama, hedef nesneler arasında da geçerli olan; kaynak nesneler arasında bulunan bir ilişkiler sistemini hedef alana iletmek anlamına gelir. Kaynak ve hedef alanlar; "nesneler

sistemleridir", "nesneler özellikleridir" ve "nesneler arasındaki ilişkilerdir". İzole özellikler ve izole ilişkiler haritalamanın dışında tutularak, sadece birbirine bağlı yüksek düzeyde ilişkiler haritalanır (Kipnis, 2005).

Analoji; bilinen bir kavram ile bilimsel (bilinmeyen), yeni bir kavramı analojik karşılaştırma yolu ile zihinde görüntüleme yani bireyin gözünde canlandırmadır (Raviolo ve Garritz, 2009). Glynn ve diğerleri (1998) ise analoji kavramını alan yazında oldukça sık kullanılan bir şekilde tanımlamıştır. Bu tanıma göre ''bir analoji diğer yönlerden birbirine benzemeyen kavramlar, ilkeler ve formüller arasındaki benzerlik ilişkisidir.'' Daha doğrusu bu kavram, ilke ve formüller arasındaki benzer özellikleri haritalamadır (Treagust 1993). Yaratıcı düşünme tekniği olarak analojiler çok etkilidir. "Analoji, önceki deneyimler ve bilinenler ile yeni karşılaşılan bilinmeyen durumlar arasında benzetmelerin yapıldığı, daha çok soyut kavramların öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir" (Malatyalı ve Yılmaz, 2010, s.329).

Analojiye bağlı düşünme insan bilişinde çok önemli bir yer tutar. Analoji teriminin genel sözlük anlamı farklılıklar yerine, şeyler arasındaki belli açılardaki benzerlik veya uyum şeklindeki ilişkilerin benzerliğidir. Analoji temel olarak, öğrencinin ön bilgisinin temeline yeni bilgilerin yapılandırılmasına yardımcı olan planlayıcı bir mekanizmadır. Zihinsel çatılar ve düşünme süreçlerinde analoji hem açıkça hem de dolaylı olarak büyük bir rol oynar. Analoji, alışılmadık gerçekleri ve olayları anlamaya çalışırken, soyut fikirlerde, yaratıcı düşüncelerde ve diğerlerine fikirleri iletmede sık sık kullanılır. Bilim tarihi, birçok büyük keşif ve fikrin doğmasını sağlayan analojilerle doludur. Güneş sistemi ve atomik yapı arasındaki analoji örneklerden biridir. Eğitimsel analojiler, yeni bilgi ile önceki bilgiler arasında bir köprü sağlar. Yani analojiler; daha önceden aşina olunan benzer bir durumun ana ilkesinde, yeni durumu anlamaya yardımcı olur (Köseoğlu vd, 2003).

Analoji; doğrudan analoji, kişisel analoji, fantastik ve sembolik analoji olarak dört şekilde yapılan ve yaratıcı eğitim programlarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Anderson ve Milbrandt, 2002). Doğrudan analojide sorunu çözmek için tabiattaki canlıların sorunlarını nasıl çözdükleri incelenmekte ve benzer çözümler bulmaya çalışılmaktadır. Kişisel analojide kişinin kendini bir eşya ya da bir canlının yerine koyarak düşünmesi istenmektedir. Fantastik analojide kişinin hayal gücünü kullanarak

arzu ve isteklerinin listesini yapması istenmektedir (Özen, 1999). Sembolik analojide çeşitli durumları ifade edebilmeye yönelik iki kelimelik deyimler veya içinde anlamı çelişkili iki sözcük bulunan ifadeler oluşturulmaktadır (Anderson ve Milbrandt, 2002). Temeli analojiye (fikirleri başka ortamlara aktarma) dayanmaktadır. Analoji, yabancılık çekilen bir olgunun yabancılık çekilmeyen, tanıdık gelen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır. Bir bakıma bilinmeyenlerle bilinenler arasında bağ kurmaktır (Yel, Taşdemir, Yıldırım, 2011: 72). Sinektik üç analojiye dayanmaktadır. Bu analojiler doğrudan, kişisel ve fantastik analoji"dir (Özden, 2004, s.197).

Analoji genel anlamı ile iki ya da daha fazla fenomen arasındaki benzerliklerin ve ilişkilerin haritalandırılması olarak kabul edilebilir. Analojinin bilimsel bir keşif için sıkça kullanılan bir enstrüman olduğu bir çok bilim insanı ve bilimsel yaratıcılık çalışan psikolog tarafından kabul edilmektedir (Dumber, 1999). Farklı yaratıcılık türlerinde olduğu gibi bilim ve teknoloji alanında da analoji kullanımına sıkça rastlanmaktadır.

Analojiler eski bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurar. Analoji kullanımının, öğreneni yeni bilginin talepleriyle karşılaştığında eski bilgiyi yeniden incelemesi için zorladığı sonucuna ulaşılmıştır (Pittman ve Beth-Halachmy, 1997). Analojide kişinin bir alan hakkında sahip olduğu bilgisi ikinci bir alanın anlaşılmasında kullanılır. Analoji, alanlar arasındaki önemli benzerliklere ışık tutmak ya da ikinci alanın yeni özelliklerini tahmin etmek için de kullanılmaktadır. Çıkarımsal anlamda analoji bir durumdan diğerine bilginin aktarılmasıdır (Russell, 1989).

Analoji, iki veya daha fazla kavram arasındaki benzerlikleri tanımlama sürecidir. Bazı araştırmacılara göre (Şahin, Mertoğlu ve Çömek, 2001) analoji, önceden bilinen eski bilgi ile yeni öğrenilen, benzeyen ve benzemeyen arasındaki ortak yönleri bulmaktır. Daha sade bir ifade kullanılırsa analoji, yeni bir bilginin öğrenciye yabancı olması durumunda daha tanıdık gelen bir olguya benzetilmesi olarak tanımlanabilir.

Analoji sayesinde öğrenci öğrenmeye motive olur. Analojiler öğrencilerin ilgisini çeken, özellikle yeni bir konu ile öğrencilerin gerçek dünya deneyimleriyle ilişki içerisinde yeni materyaller sunar (Thiele ve Treagust, 1994). Yeni bir problemi ya da yeni bir bilgiyi analoji ile çözümleyerek başarıya ulaştıklarında problem çözme yeteneklerine dair öğrencilerin inançları artar (Pintrich, Marx ve Boyle, 1993).

Analoji, bilinmeyen bir olgunun bilinen bir olguya benzetilerek açıklanması olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2000). Bu yöntemle birlikte, çocuklar için soyut olan ve bilmedikleri kavramlar, somut kavram ve nesnelere benzeştirilerek çocukların kavramları öğrenmeleri sağlanmaktadır (Arı ve Çelebi-Öncü, 2005). Kavram öğrenme sürecinde yer alan analoji yöntemi; çocukların kavramlar, olaylar ve nesneler arasında mantıksal ilişki kurmasını sağlayarak geçmişte kazandıkları bilgileri hatırlamalarını kolaylaştırmaktadır. Çocukların ön bilgileri dikkate alınarak sunulan analoji sayesinde, çocukların problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları gelişmektedir. Ayrıca çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmaları, farklı düşünme sistemlerini görmelerini sağlamaktadır. Çocuğun öğrenme sürecinde yeni bakış açıları oluşturan analojiler; basit, hikâye tarzında, oyunlaştırılmış, resimle yapılan analojiler olmak üzere dört grupta yer almaktadır (Alisinanoğlu ve diğerleri, 2011; Uyanık-Balat ve Önkol, 2010,).

Analojinin etkili olabilmesi, bilinen ve bilinmeyen arasında yapılan benzerlik miktarına bağlıdır. Bilinen ile bilinmeyen arasında ne kadar fazla benzerlik olursa analojide o derecede etkili olabilmektedir. Aksi takdirde, analoji öğrenmeyi kolaylaştırmak yerine, karışıklığa neden olur (Bilaloğlu, 2005).

Tarihçiler, tarihsel açıklamalalarda analojileri kullanmayı tehlikeli bulmakla beraber, tarih öğretmenleri analoji kullanma gereksinimi ile analojileri kullanırlar tespitiyle tarih öğretiminde analojilerin kullanıldığını belirten Ata (2007), "Tarih okuyan bir kişi farklı dönemleri, farklı kültürleri ve farklı sosyal sistemleri karşılaştırması gerekir. Bu tür karşılaştırmaların uygun kullanımı tarihsel bilince sahip olmanın bir göstergesidir." (s.4) ifadesiyle analoji kullanımının tarihsel bilinçle ilgili olduğunu ortaya koyar.

2.4.2.4. İmgelem

İmge sözcüğü "Dış dünyadaki nesnelerin resim, kopya ya da tasarımı; gerçek ya da gerçek dışı bir şey ya da olgunun zihindeki tasarımı, var olan şeylerin zihinde oluşan sureti…" şeklinde tanımlanmaktadır. İmgelem sözcüğü ise hayal gücü ve muhayyile anlamlarına gelmekle birlikte "Zihinde, imge ya da suretler oluşturma, algısal olmayan imge içeriklerini kurma yetisi, bu imge, suret ya da tasarımları, dış dünyadaki karşılıklarından bağımsız olarak, yeni birleşimler halinde, bir araya getirme gücü." olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda 'daha evvelki algıları zihinde canlandırma' anlamına gelen yineleyici imgelem ve 'temel ya da özgün imgeleri' bir araya getirme

faaliyeti olarak yaratıcı imgelem olmak üzere iki imgelem biçimi bulunmaktadır (Cevizci, 1999, s. 462). Collingwood da imgelem sözcüğünün her iki anlamını kullanmaktadır. Yani zihinsel imgeler oluşturma eylemi ve bir şeyi bilince getirme eylemi olarak her iki anlamda da imgelemin sanat için gerekli olduğunu savunmaktadır (Gonzalez, 2011, s. 179).

Gözle görülen bir nesnenin beyne "imge" olarak kaydedilmesi ve nesnenin içeriğinin de etkisiyle oluşan görünüm görsel algıyı oluşturur. Beyne kaydedilen nesneler daha sonradan yeniden canlandırılabilir ya da anımsanabilir. Bu süreçte insanın izlenimleri oluşur. Yeni bir algı eylemiyle eskileri arasındaki bağlantı ise çağrışım sürecini oluşturur. Çağrışım süreci bilinç ve bilinçaltının birlikteliği ile açığa çıkar. İmgeler beynin içinde gizil bir şekilde duran, imgelem gücü vasıtasıyla açığa çıkan duygular, tasarımlardır. İmgeleri bilinç düzeyine çağırabilen güç ise belleği oluşturur. İmgelem (muhayyile, imagination) sürecinde ise "yeniden canlandırılmış imgeler" ön plana çıkar.

İmgelem nesnelerin, olayların ve durumların görülmeden önceki röprodüksiyonuna bağlıdır ve hafıza ile yakından ilişkilidir. Bundan dolayı az ya da çok geçmiş deneyimler ve duygular ile bağlantılıdır. İmgelemin diğer çeşidi olan yaratıcı imgelem hayali materyallerin dönüşümüyle ile bağlantılıdır. Yaratıcı imgelem doğrudan yaratıcılıkla ilgilidir. Bilim adamlarının görsel-uzaysal imajlar üretmeleri onların yaratıcı imgelem güçlerine bağlıdır (Limont, 2003).

İmgelem: "İmgelerle düşünme yetisi… İmgelem, edinilmiş imgeleri birleştirip kaynaştırma ve bu birleşiklerden yeni imgeler tasarlama yetisidir. İnsana özgü olduğu ileri sürülen bu yeti, derece derece, edinilmiş bir imgeyi yeniden canlandırmaktan yaratıcılığa kadar yükselir. İmgelemin yarattığı bir imgenin doğada nesnel bir karşılığı bulunmayabilir ama o yaratılan imgenin temel gereçleri nesnelerden yansıyan imgelerdir. Edinilmiş bir imgeyi yeniden canlandıran imgeleme belleksel imgelem ya da yineleyici imgelem, yeni buluşlar meydana getiren imgeleme yaratıcı imgelem denir. Sanat ürünleri de yaratıcı imgelemin özel bir biçimi olan *ozansal imgelemle* meydana getirilir. İmgelemin bilimsel anlamı bellek, düşünce, kuruntu ve fanteziyle karıştırılmamalıdır" (Hançerlioğlu, 1994 s. 184).

Zihindeki imgeler yapısal olarak gerçek dünyadaki nesnelerle birebir örtüşmeseler de işlevsel olarak ilişkilidirler (Solso, Maclin ve Maclin, 2010). Zihinsel imgelem

genellikle bir sözde-algısal deneyim olarak tanımlanır. Algısal deneyime benzer, fakat bir dış uyarıcının yokluğunda gerçekleşir (Özdemir, 2008). Zihinsel imgelem tüm bilincin yapı taşıdır (Marks, 1999). Marks'a (1999) göre bilinçli zihinsel imgelemin canlılığı; algısal motor imgelem ve zihinsel uygulamalardan bolca yararlanılan eylemlerle güçlü bir ilişki içindedir. Zihinsel imgeler yaratıcılık için önemlidirler. İnsan zihine imgelerle gerçek resimler gibi işlem yapar. Bu zihinsel resimler 3 boyutlu değil; 2,5 boyutludurlar. Bir slayt gösterisi gibi parça parçadırlar. İnsan asla bir nesnenin bütününü aynı anda göremez, onun özel bir görünümüne hakim olabilir. Örneğin; insan bir vazoyu bütünüyle göremez. Onun sadece ön cephesini görür. Kalan bölümleri zihninde olduğu için zihin tamamlamış olur. Ne zaman uzayda bir şeyler hayal etmeye zorlansa insan kendini baskı altında hisseder. İnsan beyni 3 boyutlu düşünmeye uygun değil gibi görünmektedir. Beyin üç boyutlu görüntüyü elde etmek için iyi bir hesaplama gücüne ihtiyaç duyar. Zihinsel resimler algıyı bu şekilde etkiler (Boutellier, 2011).

İnsan zihnindeki imgeler, birbiriyle alakası olmayan öğe çiftleri arasında bağlantı sağlarlar. Bu sebeple, pek çok hafızaya yardımcı olan sistemin temelinde imgelem yatar. İmgelem, geçmiş yaşantıların yeni bir biçime sokulması ve yeni baştan örgütlenmesiyle, değişik ve orijinal tasarımların meydana gelmesidir. Merak, sorgulama ve imgelem kavramları anlamanın ilk basamağını oluşturmaktadır. Öyleyse yaratıcılığı ve yaratıcı düşünceyi geliştiren, soyut düşünceyi tetikleyen önemli bir kavram da imgelem kavramıdır (Pala,1999).

Zihinde canlandırma anlamına gelen imgelem iki şekilde oluşturulur. Kişi algılarıyla zihninde birçok kopya imgelem oluşturur, kopya imgelemler sonucu oluşan kopya imajlar hafızada kayıtlıdırlar. Hayal etmenin bir başka türü ise yaratıcı imgelemdir. Yaratıcı imgelem hafızada kayıtlı kopya imajlar üzerinde zihinsel işlemler yaparak onların özgün bir şekilde yeniden değiştirilmesiyle gerçekleşir. Yaratıcı imgelem kişiye özgüdür ve algılara dayalı olmayıp tamamen hayalidir (Coll ve Treagust, 2003).

21. yüzyılda bilim adamları imgelemi bilişsel çerçevede değerlendirerek tanımladıkları görülmüş ve imgelemin en çağdaş tanımlarından bir tanesi "geçmiş ve günümüzdeki gerçeklikten bağımsız bir şekilde oluşan zihinsel yapı içerisindeki tecrübeler" şeklinde yapılmıştır (Morosini, 2010, 42). Bir kişinin aklında olan şeyleri görme kapasitesi de imgelem için uygun bir tanım olarak ifade edilebilir. İmgelem, imgelerle düşünmenin

yaratıcı bir şekilde kullanılması olup bu durum hem duyuşsal hem düşünsel süreçler için geçerlidir. Biliş öncesi sürecin önemli bir bölümü imgelemden meydana gelmektedir. Biliş öncesi süreç bilinçaltı süreç değildir; ancak bilincin altında depolanmış bilgi ve algılardan yararlanmaktadır (San, 2008).

"Biliş-öncesi süreçlerin önemli bir bölümünü de imgelem (hayal gücü) oluşturur. İmgelem, imgelerle düşünmenin yaratıcılığa dönük kullanımına verilen addır. Bu etkinlik duygusal ve duyumsal tüm malzemenin yapıcı, öğretici olarak kullanılmasını içerir. İmgelemci düşünme yaşantıların sınırını genişletir ve onları zenginleştirir; çünkü imgelem biliş-öncesini canlandıran bir araç gibidir. Aslında biçim verme, kavramlardan görsel yapılar yaratma sürecidir (San, 2008). .

İnsan zihninin bir özelliği olan hayal gücü, imajların (veya zihinsel modellerin) yaratılmasından ve kullanılmasından sorumludur. İmajlar gerçek nesnelerin, tanıdık olayların ve durumların içsel gösterimleridir ve gerçeğe ya da doğrudan algılara dayalı değildirler, hayalîdirler. Ayrıca imajlar kişisel ve özeldirler (Davies ve Gilbert, 2003). İmajlar özde duyularla bağlantılıdır, bu nedenle görsel veya işitsel olabilirler (Limont, 2003).

İmgelem, zihnin gözüyle görmek demektir. İmgelem insan zekâsının temel niteliklerinden biridir. İmgelem yoluyla bu an burada olmayan olayları, insanları, durumları vb. insan, zihnine çağırabilmektedir (Robinson, 2003).

Jean-Paul Sartre, imgelem üzerinde geniş çalışmaları olan bir filozoftur; Sartre'a göre imgelem, mevcut hayatın bir derece üstüne çıkmaktır; ruhun eylemini harekete geçirme gibi bir özelliğe sahiptir; imgelemle elde edilen bilgi yanlış veya gerçeği eksik bir şekilde verebilir. Leibniz de imgelemi saf bir mekanizmalar dünyası olarak görür; bu mekanizmada, duyumlar ile imgeler birbirinin içindedirler, ayırt edilemezler (Sartre, 2009).

Zihinsel imgelem güçlü bir hafıza tekniği olarak görülmektedir. Brooks (1968)'a göre, bir tek resim birçok bilgiyi içerebilir ve bu bilgiler etkili bir şekilde ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte imgelem; sözel bilgi için kod oluşturmakta, hatırlamayı kolaylaştırmakta ve sözel sisteme çok fazla yüklenilmesini önlemektedir. İmgelem becerileri matematik ve fen problemlerini çözmede önemli bir yer tutar. Öğrenciler, hazırladıkları proje ya da çözümlerin sunumu için zihinsel ya da fiziksel yapılandırmaya

ihtiyaç duyarlar. Uzamsal alanın gerekli olduğu bir diğer alan ise geometridir. Bu alanların yanı sıra tarih gibi beşerî bilimlerde de bu beceriye ihtiyaç vardır. Savaşları anlatırken orduların ilerleme yönlerini belirlemek için haritalar kullanılmakta, göçlerin dağılımını göstermek için şekillerden yararlanılmaktadır. Daha da önemlisi anlatıyı kurarken, tarihsel düşünme becerilerini işletirken, empati yaparken vb. Hatta tarihle ilgili her adımda imgelem kendine yer bulabilmektedir. Dil öğreniminde ise yeni kelimeleri öğrenirken bu uzamsal beceri kullanılır. Mc Daniel ve Pressley (1984)'e göre öğrencilerin sözlü olarak işledikleri bir bilgiyi görselleştirmeleri çok farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Okumada, olaylar canlandırılarak hatırlama sağlanırken konunun anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmektedir. Eğer öğrenci canlandırma yapabilmişse konu anlaşılmış olarak kabul edilir (Kirby ve Williams, 2000).

İmgelemle ilgili kuramsal bilgi birikiminde Collingwood felsefesi öne çıkmaktadır. Bu kurama düşünürün hem sanat hem de tarih düşüncesinde rastlamak mümkündür. O, imgelem kuramını bir sanat kuramı olarak geliştirmişse de bunu tarihe de uygulamaktan geri durmamıştır. Kuram Collingwood'un sanat düşüncesi için kullandığı ilk kuram olmakla kalmaz aynı zamanda imgelemi tarih düşüncesi için de ilk olarak ele alır. Çünkü ona göre imgelem olmadan düşünce olmaz. Düşünce ile ilgilenen ve düşüncenin ortaya çıkarılması işi olan tarih için de imgelem vazgeçilmez bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Collingwood imgelemi de üç düzeye ayırmış ve onları sanatsal imgelem, algısal imgelem ve tarihsel imgelem olarak adlandırmıştır. Tahayyül olmadan düşünceden söz etmek ya da imgelem olmadan bilgiden söz etmek olanaklı değildir. Algısal düşünce ve tarihsel düşünce için de imgeleme ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak felsefe imgeleme ihtiyaç duymamakta ve felsefi bir imgelemden söz edilememektedir. Çünkü felsefe en üst düşüncedir, düşünce üzerine düşüncedir. Hem sanatçının imgelemi hem tarihçinin düşüncesi hem de onların etkinlikleri üzerine düşünme işidir.

Collingwood felsefesinde, tahayyülden düşünceye imgelemden bilgiye geçilen bir epistemoloji inşa etmiştir. Ona göre imgelem düşünmenin temeli ve bilmenin de ön şartıdır. Sanat imgelem etkinliğinin bir ürünüdür. Dolayısıyla sanat yaşamı da bilmenin ön şartıdır. İnsan sanat sayesinde kendi doğası hakkında bir takım fikirlere sahip olmaktadır. Kendi karakter özelliklerini, duygusal yönlerini ve hayal eden kişiliğini ancak sanat sayesinde kavrayabilmektedir. Tarih ise düşüncenin yaşamıdır. Tüm tarih ona göre düşünce tarihidir. Düşüncelerin açığa çıkarılması tarihçinin nihaî hedefidir.

Tarihçi geçmişte yaşanmış eylemlerle dile gelen düşünceleri de ancak imgelem sayesinde bilebilir ve onları zihninde yeniden canlandırarak kavrayabilir. İmgelemden düşünceye geçildiğinde imgelem son bulmaz ve insanın bilebilmesi için kullanılan önemli bir yeti olarak görev yapar. Öyleyse Collingwood'da imgelemin yaşamı olan sanattan, düşüncenin yaşamı olan tarihe doğru bir geçiş söz konusudur. Collingwood'un felsefesinde sanat ve tarih ilişkisi bu yüzden önemli görülmüştür. Bu anlamda sanattan tarihe, tahayyülden düşünceye, imgelemden bilgiye geçiş serüveninden söz etmek mümkündür (Collingwood, 2015).

Tarih öğretiminde imgelemin kullanılmasını öneren Dilek'e (2007) göre de, "Tarihsel öğrenmede imgelemini kullanmak, öğrenciye yaratıcı düşüncesini nasıl kontrol edeceğini göstermekle mümkündür." (s. 82). Bu da imgelemle yaratıcı düşünmenin güçlü bağının tebarüz ettirilmesidir.

2.4.2.5. Yaratıcı Problem Çözme

Problem çözme, bir problemden rahatsızlık duyma, problemi anlama, problemle ilgili bilgi toplama, çözümlemeler yapma, ulaşılanları ilişkilendirme, denenceler kurma, tercihler, kararlar, çözüm önerileri belirleme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Üstündağ, 2003).

Lumsdaine'a (1995) göre yaratıcı Problem Çözme; yaratıcı düşünme, eleştirel-analitik düşünme ile diğer üst düzey düşünme becerilerinin birleştirilmesidir. Yaratıcı problem çözmede, bir problem için farklı disiplinlere ait bilgilere ihtiyaç duyuluyorsa, problem bütünsel düşünme ile ele alınır ve çözümlenir. Bütünsel düşünmede yaratıcı düşünme ile eleştirel-analitik düşünme tekniklerinden birlikte istifade edilir (Özkök, 2005). Yaratıcı Problem Çözme Öğretiminde Kullanılacak Stratejide aşağıdaki altı öğenin bulunması gerekir (MEB, 2001):

1. Kuluçka (tasarlama) için zaman veriniz. Yaratıcı problem çözmede önemli olan nokta çözüme ulaşmak için acele etmekten kaçınmaktır. Bu durumda tek boyutlu problem çözmede olduğu gibi problemin tam olarak anlaşılması önem taşımaktadır.

2. Yargıyı erteleyiniz. Yaratıcı problem çözmede, öğrenciler bir çözüm yolunu denemeden önce tüm olasılıkları düşünmeleri için yargıyı ertelemeye teşvik edilmelidir. Birçok çözüm yolunu görmeyi sağlayan yöntemlerden biri beyin fırtınasıdır.

3. Uygun bir ortam yaratınız. Yaratıcı problem çözme becerisi, rahat, neşeli, eğlenceli bir ortamda gelişir. Öğrenenlerin hayal ürünü fikirlerini ifade etmeye teşvik edilmelidir.

4. Problemi analiz ediniz ve özelliklerini işaretleyiniz. Problemin temel özelliklerini, öğelerini analiz etmek gerekir.

5. Yaratıcı bilişsel yeterlikleri öğrenmelerine rehberlik edilmelidir. Yaratıcı problem çözme için belirli stratejiler öğretilebilir.

- Problemi zihinde açık bir şekilde anlamaya,
- Olağan dışı fikirler üretmeye,
- Olasılıkları şematize etmeye teşvik edilmelidir.

6. Yaratıcı problem çözme için çok sayıda alıştırma yapılıp ve bilgilendirici dönüt almaları sağlanmalıdır. En etkili problem çözmeyi öğretme yollarından biri çok çeşitli problem türleri ile ilgili çok sayıda alıştırma yapmaktır.

Problem çözme süreci içinde ve sonucunda bilgilendirici ve özendirici dönüt verilmelidir. Ancak, dönüt verme sırasında, gereksiz olarak yanlış ve eksik bulmaktan ya da olumsuz eleştiriler yapmaktan kaçınmalıdır (Üstündağ, 2003).

Özden (2005), Parnes ve Hermann tarafından geliştirilen yaratıcı problem çözme modelinden söz etmektedir. Parnes'ın modeli, gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulma aşamalarından oluşmaktadır.

Hermann yaratıcı problem çözmede beynin tüm işlevleriyle işe koyulduğunu ifade etmekte ve geliştirdiği modeli altı zihinsel yeti üzerinden şekillendirmektedir. Bu altı yetiyi altı meslek grubuyla ilişkilendiren Hermann'ın modelinde problemin aşmalarını:

Fikir geliştiren, ham fikirleri uygulamasını tanımlayabilen ve optimum çözümler üreten **mühendis**,

Bu fikirler içinde en doğrusunun hangisi olduğu yargısını ortaya koyup, seçim yapabilen **yargıç,**

Problemin tam olarak ne olduğunu tanımlayabilen **kâşif,**

Problemi bütün yönleriyle ele alabilen **dedektif,**

Alternatif bakış açıları üretebilen **sanatçı,**

Çözümün uygulanabilmesi için taktik planlamalar yapabilen **prodüktör** gibi kişiliklerle ele almaktadır.

Hermann'a göre bu tarz problem çözmede beynin her iki yanı da kullanılmakta; sezgisel, imgesel ve yenilikçi fikirlerle sol yan, değerlendirme, seçme ve uygulama ile de sağ yan devreye girmektedir.

Bu noktada yeni bir tarihsel düşünme becerisi olarak yaratıcı tarihsel düşünme yaklaşımını ortaya koyan Douma (2018) da tarihçiyi bir müzisyen, dedektif, hukukçu ve sanatçı olarak tanımlamaktadır. Tarihçiler der Douma, bir şarkıdaki görünmeyen ama altında var olan müzik motiflerinin farkında olan bir müzisyen gibidir. Yine Douma tarihçinin, kanıtın nerede olabileceği hakkında yaratıcı bir şekilde düşünmek zorunda olan dedektif gibi olduğunu dahası, kanıtı ararken dedktif gibi olan tarihçinin, kanıtı sunarken bir hukukçu gibi olması gerektiğini söyler. Ennihayetinde eğer der Douma, tarih bir bilimse yapılandırılmış kuralları ve yerleşik bir bilgi yapsısının olması gerekir. Ama eğer bir sanatsa tarih -ki daha çok sanat olduğunu savunur- o zaman tarihçiler kendi hayallerine uyacak hikayeler inşa eden yaratıcı failler olarak görülmelidir.

2.4.2.6. Yaratıcı Drama

Yaratıcı Drama "Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır" (San, 2006, s. 113).

Yaratıcı drama kavramı daha çok A.B.D.'de kullanılan bir kavramdır. A.B.D.'de yaratıcı drama; informal drama, yaratıcı oyun oynama gelişimsel drama olarak da isimlendirilmektedir. İngiltere'de, Kanada'da, Avustralya ve Yeni Zelanda da ise gelişimsel drama, eğitsel drama, rol alma ya da basitçe drama terimleri kullanılır. Amerikan Eğitim ve Tiyatro Birliği, yaratıcı drama terimini kullanır ve yaratıcı drama, teşhir edilmeyen, işlem merkezli olan ve katılımcıların lider tarafından hayal gücü, kararlılık gibi hususlarda desteklendiği, insanın deneyimlerini geliştirmek için rehberlik edildiği şeklinde ele alınır. Yaratıcı drama dinamiktir. Gruplar, araştırma, hareket ve

diyaloglarla dramanın öğelerine biçim vermeye ve deneyimleriyle anlam katmaya çalışırlar (Üstündağ, 2002).

Dramanın temel amaçlarından biri de bireyin yaratıcılığının gelişmesi ve yaratıcı bireylerin yetişmesidir. Drama sözcüğünün önüne özellikle yaratıcı sözcüğü eklenmiştir. Burada amaç; dramanın tiyatro ile karıştırılmaması ve yaratıcı dramada katılımcıların, doğaçlama süreçlerinde bir metne bağlı olmayıp kendi düşünceleriyle, birikimleriyle tasarlayıp canlandırmalarıdır (Adıgüzel, 2010).

Courtney (1989) yaratıcı drama kavramını, imgesel düşüncenin eyleme dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Taylor'a (2000) göre yaratıcı drama, insanlık durumunun yansıtıldığı kişilerin rol oynama, başka bir şeye ve kişiye dönüşüm gibi eylemleri gerçekleştirdiği bir sanat biçimidir. Aynı zamanda yaratıcı drama insanların bir sorgulama aracı olarak işlev göstermektedir. Genç (2003) ise yaratıcı drama olgusunu, iletişim becerilerini kazandırma, kişinin kendini ve yaratıcılığını keşfetmesinde ona ayna tutarak, bireyselliğini koruyarak, gelişmesine olanak sağlamayı amaçlayan ve temel olarak yaratıcılık, özgünlük, öznellik taşıyan, bu yönüyle de duygusal zekânın da gelişimini sağlayan etkili bir uygulama olarak tanımlamıştır.

Bireyin kendine özgü niteliklerini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda tanımada etkili bir yöntem olan yaratıcı drama, aynı zamanda bireyin kendisini de tanımasını sağlayacaktır. Yaratıcı drama etkinlikleri, özellikle doğaçlamalar, çeşitli mesleklerin farklı bakış açıları ile tanıtılması, avantaj ve dezavantajların değerlendirilmesini ilgi ve mesleklere ilişkin toplumun yaklaşımının ortaya çıkmasını sağlar (Süner, 2008).

Drama literatürde farklı tanımlama ve adlandırmalar ile yer almaktadır. Ancak hedef, içerik ve nitelik bakımından ''yaratıcı drama, eğitici drama ve eğitimde drama'' kavramları özünde birbirine benzemekte ve farklı kavramlar olmadığı söylenebilir. Bu kavramlar genel olarak dramanın eğitim ile olan yönünü veya eğitici yönünü ifade ettiği söylenebilir (Akhan ve Demirezen, 2015, s.157). Bu kavramların özünün aynı olmasıyla birlikte çeşitli ülkelerde de drama benzer anlamı ifade etmekle birlikte farklı kavramlarda kullanıldığı görülmektedir.

Adıgüzel (2013), yaratıcı dramanın grup etkinliği, katılımcıların deneyimlerinin merkeziliği, doağçlama ve rol oynama gerekliliği, eğitim ve tiyatrodan yararlanmasıyla disiplinler arasılığı, oyunlardan yararlanması, yöntem ve ders boyutları, sistemli ve

yapılandırılmış olması gerekliliği ve psikodramadan farklılığı gibi özelliklerinden bahsetmektedir.

Yaratıcı dramayla birlikte grup çalışması içerisinde yaşayarak öğrenme yöntemi kullanılmasıyla bilgi sahibi olmanın yanı sıra sözel anlatımın gelişimine ve toplumdaki bireylerle etkileşim halinde bulunmaya olumlu etki etmektedir. Yaratıcı drama yöntemi, üretken, yaratıcı, fikir üretebilen, farkındalık yaratabilen, iletişim becerisi iyi seviyede olan, problem çözebilen, eleştirel davranabilen ve yargılayabilen bireylerin yetişmesi için kullanılan bir alternatif eğitim yöntemi olabilmektedir. Eğitim ve öğretim alanında kullanılan yaratıcı drama yöntemi bir hayat felsefesi olarak da belirmektedir (Sarı, 2017).

Drama yaşantıları San'a (2002) göre, kimi zaman bir yaşantıyı, olayı kimi zaman da soyut bir kavramı ve davranışı oyunsu süreçlerle anlamlandırılmasını ve canlandırılmasını sağlar. Ayrıca drama; görsel, işitsel, kinestetik-dokunsaldır. Bireylerin bu süreç içerisinde birden fazla duyu organını harekete geçirmelerini sağlar. Ayrıca drama, çocukların fiziksel ve bilişsel anlamda aktif hale gelmelerini, hareket halinde olmalarını ve öğrenme amacı için öğrencilerin birbirleri ile etkileşim halinde olarak düşünmelerini sağlar. Yapılan drama etkinlikleri, karar verme becerisini ve duyusal farkındalıkları geliştirmekte ve arttırmaktadır. Drama, şefkati, anlamayı, farkındalığı ve başkalarına saygılı olmayı arttırır. Yaratıcı drama bireylere farklı rol ve karakterlere girerek değerleri ve duyguları keşfetmeyi öğretir. Bu durum da farklı duygulara ilişkin deneyim elde edilmesini sağlar (Arieli, 2007; Baldwin, 2008). Yaratıcı drama etkinlikleri vasıtası ile bir çocuk sadece zihni ile değil aynı zamanda duyguları ile de anlam kurabilir. Drama sürecinde hissettikleri aracıyla öğrencilerin öğrendikleri bilgiler daha kalıcı olabilmektedir.

Warner ve Andersen'e (2002) göre yaratıcı drama, müfredat konuları dışında öğretmen ve öğrencilerin etkin katılımlarını ve kendi deneyimlerini içerir. Öğrenciler ve bilgi arasındaki ilişkiyi doğal olarak etkileyen bir öğrenme yapısıdır. Sonuçta esnetilebilir, farklı özellikler taşıyan ama temel unsurları olan bir süreçtir. Littledyke (2001) yaratıcı dramanın, öğrencilere gerçek hayatın simülasyonunu sunar. Bireysel katılım sayesinde etkileşerek öğrenme, bilimsel düşünme, problem çözme becerisi ve anlamlandırma becerisini artırmayı hedeflediğini belirtmiştir. Bununla birlikte drama etkinlikleri sayesinde sınıflar birer gerçek hayat istasyonları haline dönüşür (Littledyke, 2001).

Yaratıcı drama bireyin kendisine dış gözlemci olarak bakabilmesini ve kendisinin olumlu ve olumsuz yönlerini görmesini sağlar. Yaratıcı drama bireyin gerçek hayatta karşılaşabileceği problemlere gerçekçi çözümler üretebilmesini sağlar. Yaratıcı drama bireyin sanatsal, yaratıcı yönlerini yaşam boyu destekler. Yaratıcı drama keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedilmesine olanak sağladığı gibi yaratıcılık özellikleri keşfedilmiş bireylerin bu yeteneklerinin daha üst düzeye çıkması için yaşam boyu gelişmeyi sağlar. Yine toplumların geçmişten gelen birikiminin gelecek kuşaklara yaratıcı drama oyunları sayesinde aktarılmasını sağlar. Yaratıcı drama bireyin sadece bir alanda değil her alanda en üst düzeyde gelişimini amaçlamaktadır (Karadağ, 2003).

Yaratıcı drama bireyde var olan potansiyeli bireye istediği şekilde ortaya çıkarma fırsatı veren bir yöntem olarak ifade edilir. Bu yöntemi diğer birçok yöntemden ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme esnasında bireyi pasif durumdan aktif duruma geçirmesidir. Bireyin aktif olduğu yöntemlerde kazanımların davranışa dönüşmesi kolaylıkla sağlandığı için bu tür yöntemler dil öğretim faaliyetlerinde daha çok yer almalıdır. Yaratıcı dramada var olan olgudur. Olgunun kavranabilmesi için yaratıcı dramada bireye rol verilmez aksine birey rol alır ve o rol kendisi için ne ifade ediyorsa o şekilde davranır. Bireyin hareketlerine ve sözlerine bir sınırlama getirmez. Bireyden istenilen tek şart olgudan uzaklaşmamasıdır (Arslan ve Gürsoy, 2008).

Yaratıcı drama tekniğinin eğitimde bir yöntem olarak kullanılması, drama tanımlarını genişletse bile, öğretim süreçlerinde kullanılırken de drama sözcüğünün anlamı bu yöntemi kapsamaktadır. Eğitim alanında yöntem olarak kullanılırken daha çok eğitsel drama ya da yaratıcı drama tanımlamaları tercih edilmektedir. Tarih eğitiminde ise Dilek (2009), MEB'in de benimsediği yeni tarih akımının; yaratıcı yazma, tarihî mekân gezileri, yaratıcı drama, resim çalışmaları ve proje çalışmaları gibi etkinlikleri önerdiğini belirtmektedir. Akıncı (2011) da buradan hareketle "öğrencilerin yaratıcı drama vb. etkinlik hazırlamalarının onların tarihsel düşünmelerini, hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek noktasında etkili olabileceğini" (s. 223) ifade etmektedir.

2.5. Douma'nın Yaratıcı Tarihsel Düşünme Yaklaşımı

Tarih hakkında düşünmek ve yazmak için yeni imkânlar oluşturduğu düşünülen Douma'nın (2018) yaratıcı tarihsel düşünme yaklaşımı, aynı zamanda pratik bir rehber

ve ‘hikâyenin’ kişisel ve toplumsal değerinin ilham verici bir ifadesi olarak görülmekte, bugünün istekli ve heyecanlı tarihçilerine sunacağı pek çok imkândan bahsedilmektedir. Bu anlamda Douma’nın (2018) tarih yapma ve tarih öğretme süreçlerine farklı bakış açıları kattığı söylenebilir.

Douma (2018), her yıl tarih üzerine şaşırtıcı sayıda yeni yayın çıkmakta olduğunu ancak bu kitapların sadece bir kaçının tarihin yaratıcı yönünü vurguladığını söylemektedir. Bunun büyük bir problem olduğunu belirten yazar, Tarihi yaratıcı ve ilgi çekici bir sanat olarak gördüğünü ve başkalarının da bu şekilde görmesini arzuladığını belirtmektedir.

Douma (2018), pratik tarih araştırma rehberlerinin tipik olarak epistemoloji (bilgi felsefesi) ve tarihçiliği (tarihin tarihi görüşleri) kapsayan kısa bölümleri içerdiğini ve bu kitapların çoğunun asıl amacının, ilk kez tarihi düşünen öğrencilere kılavuzluk etmek olduğunu belirtirken ancak bunların hiçbirinin öğrencilere tarih hakkında ilham vermediğini ifade etmektedir. Tarihsel araştırmalar için süreçleri adım adım anlatan kılavuzların bana bir trafik eğitimi sınıfındaki, gaz pedalı ve freni, dönüş sinyali ve gaz göstergesinin işlevini açıklayarak nasıl araba kullanılacağını anlatan sürücü eğitmenlerini hatırlatıyor diyerek düşüncesini metaforlarla güçlendiriyor. Ama O’na (2018) göre aslında araba kullanmayı öğrenmenin tek yolu yoldaki hissi yaşamaktan geçiyor.

Douma (2018), tarihsel kanıtlarla karşılaştığında, hemen bir oyun oynamaya başladığını; “Bu şey nedir?”, “anlatmak istediğim hikayenin neresine uyuyor?” sorularını sorar, “belki, bu kanıt, hayal ettiğim gibi bir hikayeyi onaylar ya da belki hikayeyi tamamen değiştirir” diye düşünürüm, ve “kanıt birçok şekilde yorumlanabilir ama en iyi yorum nedir?” diye sorarım, diyor. Onun bu yaklaşımı yani en iyi yorumu arama kararlılığı, ıraksak yaratıcı düşünme tekniğindeki gibi birçok çözüm içinden en iyi olanı arama gayretidir.

Douma’ya (2018) göre geçmişi düşünmek, geçmiş olayların muhtemel yorumlarını hayal etmeye çalışarak, zaman zaman üzerinde düşünenlerin oynadığı yaratıcı bir oyundur. En açık tarihi eserlere bile anlam vermek için hayal gücü gerekir. Bu anlamda Douma, gözlemlenen dünyada bir biçim ve anlam gördüğünde insanın, hikâyeler yarattığını düşünür. O’na göre geçmiş en basit tanımı ile “ne olduğudur” der ve ekler “ancak tarih, yani geçmişin yorumu, yaratıcılık olmadan yazılamaz”.

Douma (2018), eğer tarihi yaratıcı bir displin olarak kabul edeceksek, geçmişteki olayları yeniden yorumlayıp cevaplar bulmanın tutarlılığı arttıracağını iddia eder ve tartışmaya değer olanın yaratıcı bir tarihçinin yeni kanıtlarla daha iyi bir açıklama yapabilmek için yeni yollarla yorumlamalarını bekleyen birçok gerçek ve öykü var olması olduğunu söyler. Geçmişle ilgili şeyleri bilindiği açık bir gerçektir, çünkü sonuca ulaşana kadar insanın, kanıtı takip ettiğini söyleyen Douma (2018), karşılaşulan tüm tarihî gerçekler rastgele kabul edilirse, muhtemelen geçmişin tutarlı bir resmine sahip olunamayacağı, bunun yerine gerçekleri sıralayıp mantıklı olan ve olayları açıklayan anlatılar oluşturmakla yetinileceğini ifade eder.

Okulda eğitim süreçlerine gelince de Douma'nın (2018) tarih disiplini adına şikâyetçi olduğu görülmektedir. Douma, okulda öğretilen yaratıcı disiplinleri düşünecek olursanız, müzik, sanat veya yazı yazabilir, ancak tarih düşünemezsiniz, diyor. Yani Tarih alanında yaratıcılığı işe koşmayı düşünmemekten yakınıyor. O'na göre, çeşitli sebeplerden dolayı sınıfta öğretilen tarih, en fazla oyun oynayan bir çocuğun ücretsiz yorum yapma imkânı ile yetinmektedir. Sınıfta, tarih genellikle milliyetçi veya politik bir anlatı ile ilişkilendirilen bir takım gerçekler olarak öğretilir. Öğretmenler dönem boyunca belirli bir miktarda içeriği yetiştirmek için mücadele ederken aslında geçmişle ilgili kendi meraklarını keşfetmelerine ya da öğrencilerin de geçmişle ilgili meraklarının peşinde koşabilmelerine ilham vermeleri için çok az zaman vardır. Douma (2018), tarih eğitiminde yaratıcı öğenin gelişmesi için pek imkân sağlanmıyor, diyor ve bu anlamda tarih disiplininin acı çektiğini vurguluyor.

Eğitimde yaratıclığı ve yaratıclığı destekleyen uygulamaları tarih dersiyle buluşturmayı hedefleyen Douma (2018), bu imkânın oluşturulmayışı ile ilgili sadece şikâyet etmiyor aynı zamanda bu durumu düzeltmek için çözüm önerileri sunuyor. Temel amaç olarak tarih dersleri için yaratıclığın sınıfa transfer edilmesi gerekliliğini vurguluyor ve bu amacı gerçekleştirebilmek için yani yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmak maksadıyla; metaforlardan ve metaforlarla düşünme tekniğinden istifade etmeyi, tarih eğitimini fotoğraflarla ve kültürel materyalle yeniden düşünmeyi, "neden erkekler şapka giymeyi bıraktılar" gibi tarihsel kavramayı güçlendirecek tarihsel sorular üzerine düşünmeyi ve tarihsel çıkarımlar yapılabilecek diyagramları (grafikler) işe koşmayı önermektedir.

Metaforlarla ilgili olarak Douma'nın (2018) temel iddiası, metaforların tarihsel düşüncede yaratıcılık enstrümanları olduğu yönündedir. Yani metaforların yaratıcı tarihsel düşünmede rolünün çok önemli olduğun iddia eder Douma (2018). Bir metafor en basitinden, bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemenin bir yoludur. Bu anlamda Douma (2018), tarihçiler için metaforların çok önemli olduğunu, çünkü onların, bilinmeyen geçmişi şu anda bilinenlere referans olarak hayal edilmesine ve temsil edilmesine yardımcı olduklarını söyler. Dolayısıyla tarih yazıcılığı için de metaforların çok önemli olduğunu ve buna bağlı olarak tarih eğitiminde de merkezî bir rol oynadıklarını ifade eder. O kadar ki Büyük Frederick'ten ve Prusya Devleti'nin yükselişi ve çöküşü diye bir konu anlatıldığında bile birincil- ana metaforlar olan "yükseliş ve düşüş" sözcükleri, insanın mekânsal anlayışına ve bir imparatorluğun varlığına veya yokluğuna katkıda bulunan değişikliklere dayandığını söyler. Yani bir cismin mekânsal ve uzamsal hareketi için kullanılan kelimelerin, tarihi anlatırken yapılan eğeretileme ve oluşturulan metaforlar olduğunu iddia eder. Önerdiği diğer yöntemlerin temeline de metaforları koyan Douma, farkında olmadan kullanılan bu metaforları, farkında olarak geliştirilen bir yöneteme tebdil etmeyi, tarih yazımı ve tarih eğitimi için önermekle kalmayıp bunu kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir.

Tarih derslerinde fotoğrafların kullanılması ile ilgili olarak da Douma (2018), fotoğrafların tarihsel anlamda pek çok ipucu taşıdığını, bu ipuçları üzerinde bir fotoğrafın nerede, hangi zaman aralığında çekildiğinin ve konusunun tahmin edilebileceğini, bu tahminler üzerinden tarihsel anlatı oluşturulabileceğini ve bunun bir yöntem olarak öğrenciye tarihsel araştırmayı hayal gücünü kullanarak yapabilme noktasında önemli bir deneyim yaşatacağını ifade etmekte ve bu yöntemi derslerinde kendi öğrencileriyle uyguladığını belirtmektedir. Aynı şekilde kültürel materyal (maddî kültür unsurları) ile sözgelimi fotoğraf makinesinin tarihsel gelişimini gösteren dönemsel örnekleri ile tarih eğitiminde yaratıcı yaklaşımın desteklenebileceğini ifade etmekte ve bunu bir yöntem olarak önermektedir.

Douma (2018), Tarihsel sorular üzerine düşünmenin yaratıclığı geliştirmedeki önemi üzerinde durmakta, tarihsel sorular üzerine düşünmek kadar tarihsel sorular sorabilmenin ve bu sorulara cevap aramanın da çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönteme örnek olarak sınıfta, Amerika'da "neden erkekler şapka giymeyi bıraktı?" sorusunu soruyor ve bu soruya ekonomik, kültürel, sosyal, siyasi, teknolojik vb. çeşitli

bakış açıları içereren cevaplar alıyor ve aslında bu cevapların her birinin doğru olduğunu söylüyor. Aslında burada da konuyu hep getirdiği noktaya getiriyor Douma, (2018) her farklı bakış açısı, farklı bir yorum doğurabilir ve bu yorumların hepsi doğrudur. Neticede bakış açısıdır ve bu yorumlar yaratıcılık olmadan yapılamaz ve farklı bakış açıları çıkarılamaz. Farklı bakış açıları olmadan bütüne ulaşılamaz.

Douma (2018), yaratıcı tarihsel düşünme becerisini geliştirmede tarihsel diyagramların kullanılmasını da öneriyor. Bu noktada Amerikan halkının kölelikle ilgili düşüncelerini yansıtan ve dönem dönem yapılmış grafikleri ele alır ve öğrencilerin bu grafikler arasındaki farkları, kırılmaların yaşandığı tarihleri yakalamalarını bekler. Kölelikle ilgili yapılan araştırmaların sonucunda oluşan grafiklerde bölge bölge ve büyük olayların etkisiyle yaşanan kırılmaların sonucunda yaşana fikir değişikliklerini yakalayıp o olaylarla ilişkilendirebilmek ancak yaratıcı tarihsel düşünmeyi becerebilen zihinlerle gerçekleştirilebilecektir. Böylece grafiklerle çalışmak da öğrencilerin yaratıcı tarihsel düşünme becersinin gelişmesini destekleyecektir.

Douma'ya (2018) göre bir tarih kitabı, gerçeklerin kitabı değildir. Ama o kaynakların samimiyetle tartışılmasıyla ortaya çıkan bakış açısı ve yazarının yorumudur. Yine Douma (2018), tarihçinin bir şair gibi yaratıcı olduğunu düşünür. Ama hayal gücünü deneyimleme ve gerçeğin araştırmasıyla desteklediğini söyler ve ilave eder, kanıtın nasıl yorumlanacağıyla ilgili tartışma her zaman olacaktır ama bu, tarihi yaratıcı bir disiplin olarak tanıyarak ve geçmişle ilgili diğer görüşleri anlamayı deneyerek olacak ve tarih üzerine meai harcayan insanın tarih üzerindeki kendi görüşlerini daha iyi keşfedebilmesi ve anlatabilmesi için yaratıcı tarihsel düşünmeye ihtiyacı vardır. Öğrencide yaratıcı tarihsel düşünmeyi geliştirmek için de açık bir tavır, merak uyandırma-ilham verme ve oyunu temel gereklilikler olarak belirtmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmanın kuramsal temelleri çeşitli disiplinlere dayanır. Nitel araştırmalarda yöntem ve bakış açısı sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, dilbilim gibi disiplinlerin katkılarıyla gelişmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bir araştırma modeli olarak eylem araştırması da son zamanlarda eğitim alanıyla özdeşleşmiş olmakla beraber en pratik ve en çok uygulanan araştırma desenlerindendir (Creswell, 2017). Bu araştırmada eylem araştırması deseninin tercih edilmesinin sebebi de araştırmanın problemi ile doğrudan ilgilidir. Tarih öğretiminde yaşanan sorunların iyileştirilmesi amacı ile öğrencilerde yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesi çabası öğrencilerle ve öğretmenleriyle beraber ve yine onların öğrenme ortamlarında gerçekleşecek bir durumdur. Bu sebeple bu araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın deseni eylem araştırması öğretmenlerin, sadece eğitim uygulayacısı şeklinde olan rollerini, eğitimle ilgili yeniliklerin oluşumuna aktif katılımlarına dönüştürme gibi yeni bir rol getirmesini (Çepni, 2007) başka bir deyişle sistematik yöntemler olarak eğitimin ortamının nasıl işlediği, öğretmenlerin öğretim rolü, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu hakkında fkir sahibi olmak ve çeşitli iyileştirme önerileri sunmak ve bunları uygulamak amacını güder (Creswell, 2017). Bu anlamda da araştırmadı bu desenin kullanılması ile yeni bir yaklaşım olarak yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin ortaya çıkarılması imkânının yakalanması hedeflenmiştir.

Eylem araşatırması deseni, öğretmenler, eğitimciler veya eğtim ortamının diğer aktörleri tarafından kullanılabilir (Creswell, 2017). Karasar' göre de (2006), eylem araştırmalar, uzman araştırmacılar tarafından yürütülür, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımı sağlanır, eleştirel bir değerlendirmeyle durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemek amaçlanır. Eylem araştırması bizzat uygulayıcı yani öğretmen tarafından gerçekleştirilebileceği gibi dışarıdan bir araştırmacı tarafından da ancak pek tabii olarak uygulayıcının yardımıyla gerçekleştirilebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Böylece araştırmacı dışarıdan bir eğitimci olmasına rağmen araştırmanın yapıldığı okuldaki çalışma grubunun tarih dersine giren öğretmenle işbirliği içinde araştırmanıyı herçekleştirmiştir.

Eylem araştırmaları farklı biçimlerde sınıflandırılabilmektedir. Creswell (2017)'in Mills'ten aktardığına göre; *Uygulamalı Eylem Araştırması* ve *Katılımcı/İş Birlikli Eylem Araştırması* olmak üzere çoğunlukla iki temel eylem araştırma deseni kullanılmaktadır. Şimşek ve Yıldırım (2005)'in Berg (2001)'den aktardığına göre de eylem araştırması *Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi, Uygulama/Karşılıklı İşbirlği/Tartışma Odaklı* ve *Özgürleştirici/Geliştirici//Eleştirel* şeklinde üç başlık olarak sınıflandırılmaktadır .Bu araştırmada *Uygulamalı Eylem Araştırması* deseni kullanılmaktadır. Bu desende sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri, doğrudan veya araştırmacı vasıtası ile bireysel veya takımlarla, bir eylem planı doğrultusunda öğretmen tarafından sınıfta aranır ve bu yaklaşım nihayetinde öğretmene araştırmacı olma vizyonunu kazandırır (Creswell, 2017).

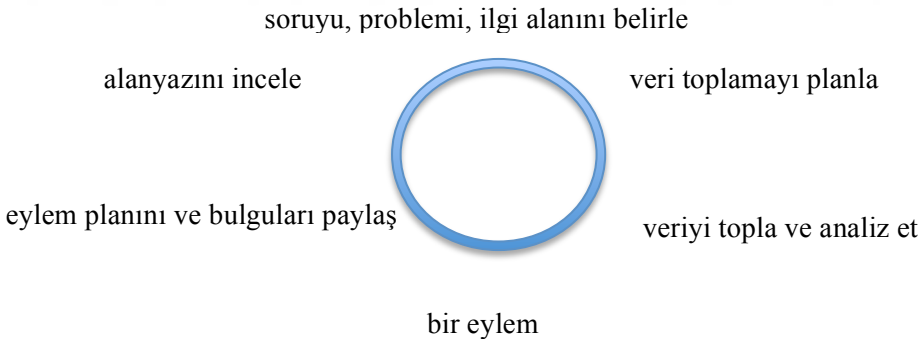
Eylem araştırması deseni, özel ve ait olduğu öğrenme ortamlarına dair meseleleri ele alır ve onları iyileştirmek üzere öneriler geliştirmeye çalışır. Sınıf içinde uygulanan bu araştırma deseninin bu noktada zamanın yetersizliği ile ilgili dezavantajı belirir. Bu noktada ve hem de öğretmenin araştırmacılığının gelişmesi noktasında araştırma becerilerini geliştirecek lisanüstü eğitim derslerine katılmaları önerilmektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmada da bahsedilen sorunlarla karşılaşılmış, öğretmenin yüksek lisans yapmış olması sayesinde öğretmenin araştırmacılığı ile ilgili anlamlı sorunlar yaşanmamış ancak zaman konusunda yaşanan sıkıntılar beraberce aşılmaya çalışılmış yine de zamanla ilgili bazı sorunlar yaşanmıştır.

Ayrıca bu araştırma deseninde yaşanabilecek etik sorunlar da vardır. Bunların en belirgin olanları, katılımcı bir araştırma deseni olması sebebiyle öğretmenin okuldaki meslektaşları ve öğrencilerle arasındaki hiyerarşik ilişki sebebiyle katılımda ve veri toplamada oluşabilecek sorunlara işaret edilmektedir. Bu anlamda araştırmacı ya da öğretmenin hiyerarşiyi yok sayan ve tamamen demokratik ve özgür bir araştırma ortamı oluşturması ve bunu destekleyen bir araştırmacı rolünü benimsemesi beklenmektedir (Creswell, 2017). Bu etik sorunun özellikle öğrencilerle öğretmen arasında yaşanmaması için öğretmen sınıfta öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir grupta otorite rolünü değil, kendisini mümkün olduğunca pasif, öğrencleri de mümkün olduğunca aktif konuma taşıyarak özellikle grubun bir parçası olma rolünü üstlenmişitr.

Eylem araştırması deseninin temel özelliklerine bakılacak olursa; eğitim ortamlarındaki

uygulamaya dönük sorunları ele alması -bilgiyi arttırmak için değil, uygulamada yaşanan bir problemi çözmek için- araştırmanın yönünün kendi sınıf ortamları olması itibariyle katılımlı ve kendi yaptıkları üzerine düşünme ve değerlenderimeyi sağlaması, eğitim ortamının diğer aktörleriyle işbirliği gerektirmesi döngüsel olmaklığı itibariyle de aynı zamanda dinamik bir süreç olması, süreçleri iyileştiren eylem planlarını içermesi ve araştırmanın iyileştirici sonuçlarının paylaşılarak eğitimin ortamlarında benzer sorunlara yaşayan eğitimcilere katkıda bulunması yönleri ön plana çıkar (Creswell, 2017). Bu noktada araştırmada muavenetinden istifade edilen öğretmen, gerek okul yönetiminden, gerekse okuldaki meslekdaşlarından gerektiğinde yardım almış, araştımacı da araştırmanın her aşamasında öğretmenle irtibat halinde, karşılaşılan sorunlara beraberce çözüm üretilmiştir.

Eylem araştırması doğrusal ilerlemeyen döngüsel bir süreçtir. Kendinizi bu adımların bazılarını tekrarlarken veya farklı bir sıralamayla yaparken bulabilirsiniz (Johnson, 2015). Bu araştırmada da sürecinde dördüncü uygulama olan tarihsel sorularla ilgili uygulamada birinci denemede uygulama istenilen gibi gerçekleştirilememiş uygulanmak durumunda kalınmış, ikinci uygulamada amaca ulaşılmıştır.



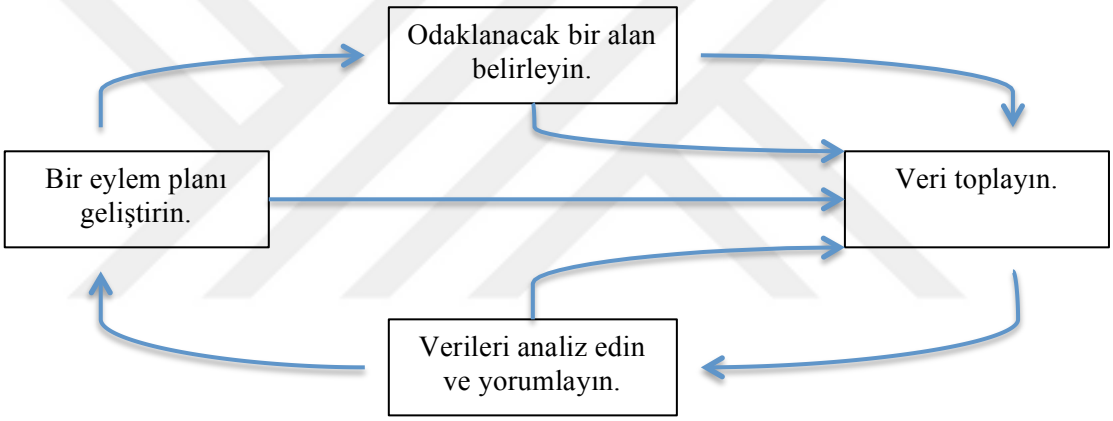
Şekil 3.1.1. Eylem araştırması süreci adımları (Johnson, 2015, s.20)

(Creswell, 2017), eylem araştırmasının ilkelerini Mills (2011)'den aktarırken, öğretmenlerin öğrenme, kendi eğitim deneyimleri üzerinde düşünen uygulamacı olma ve araştırma porjeleri yürütme rollerini vurgulamaktadır. Bu ilkelerin, hem öğretmeninin araştırmacı olduğu, hem de araştırmacının bir öğretmenden yardım aldığı araştırmalarda işlediğini söylemek mümkündür. Sözü geçen ilkeler;

- Eğitim uygulamalarını incelemeye karar verme yetkisi,
- Öğretmen araştırmacıların gelişmeye ve geliştirmeye adanmışlıkları varsayımı,

- Araştırmacı öğretmenler bireysel veya işbirlikli kendi uygulamaları üzerinde düşünerek bunları geliştirme isteğine sahip oldukları kabulü,
- Öğretmen araştırmacıların sistematik yaklaşımları kullandıkları,
- Araştırmalarında bilimsel süreçleri takip ettikleri ve eylem planı yaptıkları, şeklinde belirir.

Yukarıda verilen ilkelerden sonuncusu araştırma sürecine vurgu yapar. Şekil 3.1.1.'deki gibi eylem araştırma süreci ile ilgili benzer yaklaşımlar mevcuttur. Bunların ortak özellikleri hem döngüsel ve hem de esnek olmalarıdır. Creswell, (2017), şekil 3.1.2.'de Mills (2011)'in kendi modelini isimlendirdiği haliyle *diyalektik eylem araştırması döngüsü* şeklinde aktarmaktadır.



Şekil 3.1.2. Mills'in (2011) diyalektik eylem araştırması döngüsü (Creswell, 2017, s.761)

Bu noktada araştırmanın merkezinde yer alan öğrencilerde yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesi gerekliliği öğretmenle de tartışılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Ayrıca araştırma için planlanan ve uygulamalara esas olan ek öğretim modülünün oluşumu ile ilgili olarak da öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, uygulamalarda kullanılacak teknikler hakkında uygulamalar öncesinde öğretmen bilgilendirlmiş ve yine hangi tekniğin nasıl uygulanacağı ile ilgili de öğretmen araştırmacı tarafından karar süreçlerine katkısı alınmıştır. Araştırma esnasında öğretmenin araştırmadaki rolü sadece uygulayıcı olmakla kalmamış, araştırmanın akışını bozmayacak bir biçimde karar süreçlerinde de yer alması sağlanmıştır. Böylece araştımacı ve uygulamacı arasındaki işbirliği azami seviyede sağlanmaya çalışılmıştır.

Eylem araşatırması deseni belirli bir probleme yönelik tasarlanabilmekle beraber (Creswell, 2017), daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmek için de kullanılabilmektedir. Öyle ki eylem araştırmasında yeni bir yaklaşımı denemenin de olası konular arasında yer alacağı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hakim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ifadesiyle eylem araştırmasının amacını ortaya koymaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek 2005: 296). Bu bağlamda araştırmada, Michael J. Douma'nın, tarih hakkında düşünmek ve yazmak için yenilikçi yaklaşımlar sunar şeklinde tarif edilen *Yaratıcı Tarihsel Düşünme* yaklaşımının ortaöğretim tarih derslerinde öğrencilere üst düzey bir beceri olarak kazandırılması sürecinde yaratıcı düşünme becerisinin etkilerini ortaya koyma amacı uygulamaya konulmaktadır. Bu çerçevede tarihsel kanıt, tarihsel soru ve kültürel materyal üzerinde; hayal gücü, beyin fırtınası, metaforlarla düşünme ve analoji, yaratıcı problem çözme gibi teknikleri kullanarak amaca ulaşılmaya çalışılmıştır. Araşttırma sürecinde tarihsel değişim ve sürekliliğ algılama, tarihsel sorun analizi ve karar verme, empati gibi tarihsel düşünme becerilerinin kullanılmasını izleme imkânı oluşmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın deseni olarak eylem araştırması, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Eylem araştırması uygulayıcının bizzat kendisi ya da dışarıdan bir araştırmacı tarafından yapılabilir. Böyle bir araştırma sürecinde araştırmacı ile uygulayıcı arasında yoğun bir etkileşim ve paylaşım söz konusudur (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Eylem araştırması sorunla ilgili kişilerle, özel tanımlı gruplarla gerçekleştirldiğinden kasıtlı (amaçlı) örneklem üzerinde çalışılır ve genellikle evren ve örneklem aynıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bağlamda bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'un Üsküdar İlçesi'nde bulunan Haydarpaşa Lisesi'nde Tarih branşındaki bir öğretmen ile beraber yürütülmüştür. Haydarpaşa Lisesi'nin 9. sınıflarından mevcudu 30 olan ancak uygulamalar esnasında 25-29 arasında değişen öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır.

3.3. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2005).

Bir eylem araştırması projesinde, veri toplama bir test sonucu gibi tek bir olayın anlık kaydı değildir. Veri toplarken araştırmacı; örneğin, sadece anket verisi ya da sadece ev ödevi notları toplamak gibi tek bir veri toplama türüne de güvenmemelidir. Daha ziyade eylem araştırması farklı zamanlarda ve çeşitli yollarla yapılan hızlı bakış serisidir. Bu anlamda eylem araştırmasında veri toplama toprak örnekleri toplamaya çok benzerdir (Johnson, 2015).

Aynı zamanda nitel araştırmada veri toplamak için sabit ilkelerden söz etmek mümkün olmamakla birlikte, bazı genel prosedürlerden söz edilebilir (Creswell, 2017). Bu araştırmada da veri toplama işlemi genel prosedürler çerçevesinde ancak araştırmaya özgün bir şekilde yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırma soruları ile bağlantılı olarak birbirinden bağımsız beş farklı uygulama ile veri toplanmış ve son iki uygulama ile de bu uygulamaların geçerliliği ve güvenirliği denenmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmacısı problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veri toplar…Veri toplama yöntemlerine karar vermeden once çeşitli yöntemleri güçlü ve zayıf yönleri ve kullanabilirlikleri bakımından değerlendirmek gerekir. Buna göre araştırmacı "veri çeşitleme" stratejisini kullanmaya karar verebilir. (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Eylem araştırmalarında sık kullanılan veri toplama yöntemleri olarak *araştırmacı notları, öğrenci yazıları/ödevleri, günlükler, bireysel ya da odak grup görüşmesi, gözlem, anket, dokümanlar*dan yararlanmak mümkündür. (Creswell, 2017, s.774)'in Mills (2011)'den aktardığına göre O'nun veri toplama tekniklerini üç boyurtta ele aldığını belirtmektedir. *Deneyimleme, soruşturma, inceleme* bu üç boyutu oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırma süresince veriler, veri toplama tekniklerinden pasif gözlem, informel görüşme, kayıt oluşturma (çalışma kâğıtları, uygulama formları, alan notları), sanat eserleri, arşiv dokümanları içeren yayınlar ve doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Ayrıca Her

uygulama için ve çalışmanın geneli için öğretmen görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

EYLEM ARAŞTIRMASI **VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ** **(DSİ)**		
Deneyimleme (Gözlem ve alan notları aracılığıyla)	**Soruşturma** (Araştırmacı sorunca)	**İnceleme** (Kayıt yapma ve kayıtları kullanma)
- Katılımcı gözlem (Aktif katılımcı) - Ayrıcalıklı, aktif gözlemci - Pasif gözlemci	- İnformel görüşme - Yapılandırılmış formel görüşme - Anketler - Tutum ölçekleri - Standardize edilmiş testler	- Arşiv dokümanları - Dergiler - Haritalar - Ses ve video kayıtları - Sanat eserleri - Alan notları

Şekil 3.1.3. Eylem araştırması veri toplama tekniklerinin taksonomisi (Creswell, 2017, s.773).

Bu araştırmada araştırmanın aşamalarından olan uygulamalar süresince daha önce oluşturulan ekte yer alan ekstra müfredatla çalışma yapılmıştır. Araştırma sorularına uygun olarak uygulamalarda yapılan etkinliklerin yaratıcı düşünme tekniklerinden istifade edilerek öğrencilerde yaratıcı tarihsel düşünme becerisine etkisini ortaya çıkarmak üzere ekstra müfredatlar oluşturulmuştur. Ekstra müfredatlar oluşturulurken Köksal'ın (2012) editörlüğünü yaptığı *Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlikleri* kitabın yaratıcı etkinlikler bölümünden istifade edilmiştir. Bu noktada araştırma süresince farklı uygulamalar olduğu için doğal olarak her bir uygulama için müstakil çalışma yapılmış, ek müfredat kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan materyalden araştırma sorularına yönelik sonuçlar edinmek üzere, materyalin ilgili kaynaklardan yararlanılarak oluşturulan formlarla öğrencilerin değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu anlamda belgelerle ve kültürel materyallerle yapılan uygulamalarda Işık (2013) tarafından çevrilen Drake ve Brown'ın (2013) *Öğrencilerin Tarihsel Düşünmelerinin Gelişimine*

Dair Sistematik Bir Yaklaşım isimli makalesinde yer alan öğrencilerin kanıtı sorgulamalarını, destekleyici sorgulamayı ve bağlam oluşturmayı içeren formu ve görsellerle yapılan uygulamada yine destekleyici sorgulamayı, bağlam oluşturmayı içeren görsel materyalle ilgili form ile Vella, Y. (Çev. Ata, B.) (2001), Yaratıcı Tarih Öğretimi isimli makalesinde yer alan öğrencilerin "tarihsel kanıtların sağladığı malzemeyi seçerek, bunu yaratıcı bir kompozisyon şeklinde bir çeşit iletişim biçimine dönüştürme" mantığını da içeren beceriler ve yetenekler formundan istifade edilmiştir.

Yukarıda sözü geçen makalede de yaratıcılığı geliştiren bir beceri olarak tanımlanan tarihsel kompozisyon, hikâye, anlatı yazma becerisi yine Tekeli'nin (2002) Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin isimli kitabında tarih eğitiminin sağlayacağı özel kapasite olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Dilek (2009) de öğrencilerin tarhi öğrenmeleri ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için tarihsel konularla ilgili hikâye yazmaları, resim yapmaları ve yaratıcı drama hazırlamalarını önermektedir.

Uygulamalarda kullanılan tarihsel materyaller bağlamında;

İkinci uygulamada tarihsel görsel olarak II. Meşrutiyet'in ilânı sırasındaki nümâyişleri donduran fotoğraf kareleri,

Üçüncü uygulamada çeşitli arşivlerde yer alan birincil kaynakların orijinallerini ve transkriptini içeren kitaplar,

Beşinci uygulamada da kültürel materyal olarak, gramofon, pikap, plâk, kasetçalar, kaset, cd çalar ve cd gibi materyaller üzerinden çalışmalar yapılmış, oluşturulan ekstra müfredat kapsamında bu materyallerin bahsi geçen formlarla değerlendirilmeleri istenmiştir.

Böylece oluşturulan tablo ve formlar uygulanmış, her uygulama için oluşturulan ekstra müfredat tabloları, değerlendirme formları ve ayrıca kullanılan görsel, belge ve kitaplar ile bahsi geçen tablo ve form örnekleri eklerde sunulmuştur.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmalarda çok miktarlarda veri toplanmasından dolayı, verilerin düzenlenmsi büyük önem arz eder (Creswell, 2017:308). Bu anlamda kullanılması planlanan ve kullanılan materyaller türlerine göre düzenlenerek, gerek duyulan verilerin kopyaları alınmıştır. Ayrıca bütün veri seti daha kolay analiz edilebilmesi için araştırmacı

tarafından yazıya dökülerek kayıt altına alınmıştır. Daha sonra verilerin genel anlamda keşfedilmesini sağlamak için, verilerden genel bir anlam çıkarlımaya çalışılmış, bu esnada ortay çıkan düşünceler not alınmış, verilerin organizasyonu ile yeterliliği üzerinde fikir yürütülmüş ve bu esnada öğretmenin yazılı görüşlerinin de alınmasına karar verilmiş ve bu her uygulama sonunda gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2017).

Bu araştırmada araştırmanın sorusuna cevap arama üzere beş tane, toplanan verilerin güvenirliği ve geçerliğini sağlamak noktasında da iki tane uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar ve süreci aşağıdaki gibi toplam 20 ders saatinde gerçekleştirilmiştir:

1. Uygulama: Metaforlarla düşünme– 14.12.2018 – 2 ders saati

2. Uygulama: Tarihsel görsellerden faydalanma– 09.01.2019 – 2 ders saati

3. Uygulama: Tarihsel belgelerden faydalanma– 19.02.2019 – 6 ders saati

4. Uygulama: Tarihsel sorulardan faydalanma (1) – 12.03.2019 – 2 ders saati

bu (dördüncü) uygulamada birinci deneme hedeflenen şekilde uygulanamamış, öğretmenle tekrar görüşülerek yeniden ve daha doğru bir şekilde uygulanması sağlanmıştır.

4. Uygulama: Tarihsel sorulardan faydalanma (2) – 19.03.2019 – 4 ders saati

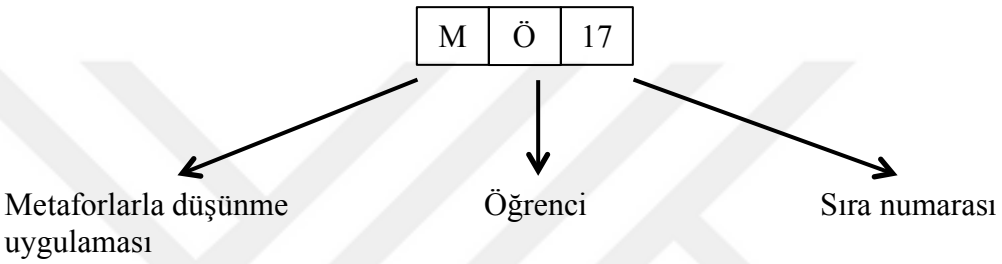
5. Uygulama: Kültürel materyalden faydalanma– 12.04.2019 – 2 ders saati

6 ve 7. Uygulamalar: 3N ve Üst biliş formlarının uygulanması– 19.04.2019 -2 ders saati

Metaforlarla düşünme uygulaması için Ek1a'da yer alan etkinliğe göre öğrencilere önce devlet, Türk Devleti ve Türk İslâm Devleti konularında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere çalışmanın öncesinde bu çalışma için Osmanlı tarihi ile ilgili kaynaklardan çıkarılan kimi kavramsallaşmış, kimisi ise sembolik anlamlar yüklenmiş Ek1b'de yer alan metafor listesi verildi. Daha sonra bu metaforlarla devletin ne olduğunu tanımlamaları, devlet düşüncesini kurmaları kısaca devleti hikâye ederek anlatmaları istenmiştir. Burada amaç öğrencilerin metafor hakkında fikir sahibi olmaları ve asıl metafor çalışması için hazırlık yapabilmeleri sağlanmıştır. Bu adımdan sonra öğrencilerden devletle ilgili kendi metaforlarını üretmeleri ve ürettikleri bu metaforlarla devlet düşüncesini yeniden kurmaları ve kendi anlatılarını oluşturmaları, kendi hikâyelerini yazmaları istenmiştir. Çalışma yapılırken, beyin fırtınası, ters beyin fırtınası

ve hayal gücü gibi yaratıcı düşünme tekniklerinden faydalanılmıştır. Ortaya çıkan metaforlar soyutlama kapasiteleri ve içeriklerine göre, metaforlardan yola çıkarak yazdıkları hikâyelerde yaratıcı düşünce öğeleri taşımalarına göre incelenmiştir.

Tablo 4.1.1.'de yer alan sınıflama üzerinden öğrencilerin kendi metaforları ile oluşturdukları kendi devlet anlayışlarını yansıttıkları metinler üzerinde yapılan içerik analiziyle işlev, ilişki, görev ve konum temaları üzerinden dört kategori oluşturuldu. Öncesinde öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; M-Ö1, M-Ö5, M-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:



Tarihsel görsellerden yararlanma uygulamasında çalışma, bu uygulama için oluşturulan ekstra müfredatla (Ek 2a) ve değerlendirme formu (Ek 2b) ile yapılmıştır.

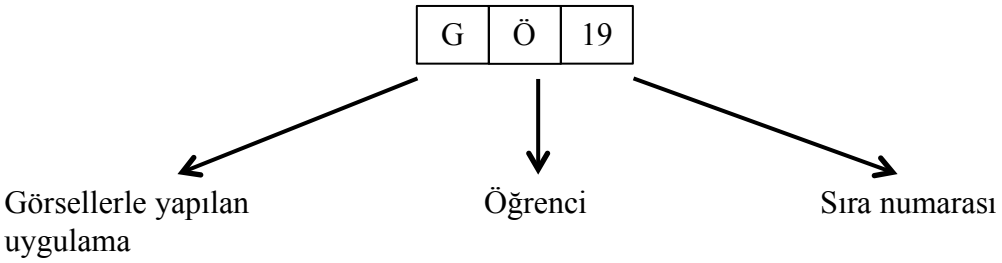
Uygulamada önce öğrencilerle beraber farklı bakış açısıyla ve farklı yollarla düşünerek görsellerin nasıl değerlendirilebileceği noktasında uygulama yapıldı. Daha sonra kendilerine verilen görselleri hazırlanan formların yardımıyla değerlendirmeleri ve bu görselleri merkeze alarak kendi hikâyelerini yazmaları istendi. Bunu yaparken Ek 2b'de yer alan form yardımı ile yapmaları istenmiştir.

Çalışma yapılırken, beyin fırtınası, ters beyin fırtınası ve imgelem gibi yaratıcı düşünme tekniklerinden faydalanıldı. Burada uygulamaya katılan çalışma grubundaki yirmi altı öğrencinin uygulanan yöntem hakkında fikir sahibi olmaları, tarihsel görsellerin; fotoğraf, afiş vs. tarihçi için bir materyal olabileceği gibi tarihi öğrenmede ortaöğretimde de öğrenciler için bir vasıta olabileceğini fark edebilmeleri ve bunu benimseyerek daha etkili öğrenmenin gerçekleşmesi ve bu uygulamadaki bu yöntemi diğer öğrenmelerine transfer etmeleri beklenmiştir.

Bu uygulamada iki adet görsel kullanılmıştır. Bu iki görsel de II. Meşrutiyet'in ilânından sonra İzmir'de yapılan kutlamaların fotoğrafıdır ki; birincisinde Osmanlı Devleti'nin Rum vatandaşlarının (Ek 2c), ikincisinde ise Osmanlı Devleti'nin Ermeni

vatandaşlarının (Ek 2d) kutlamaları fotoğraflanmıştır. Böylece öğrencilere aynı olayı anlatan iki farklı görsel sunularak mukayasa yapma imkânı da oluşturulmuştur.

Öncesinde öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; G-Ö1, G-Ö5, G-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:



Öğrenciden hayal güçleri yardımı ve beyin fırtınası tekniği ile fotoğrafları değerlendirmeleri ve fotoğrafların konusunu, dönemini bulmaları ve yine hayal güçleri ile ulaştıkları veriler yardımı ile görsellere dair hikâyeler oluşturmaları istenmiştir. Bunu yaparlarken; sembol; bayrak, afiş, alfabe vs., kıyafet, mimari, çevre, coğrafya, benzerlik ve farklılıklar gibi özelliklerden yararlanarak görseli doğru okuyabilecekleri verilere ulaşmaları beklenmiştir. Daha sonra öğrencilerin oluşturduğu metinler üzerinde yapılan içerik analizinde şu bulgulara ulaşılmıştır.

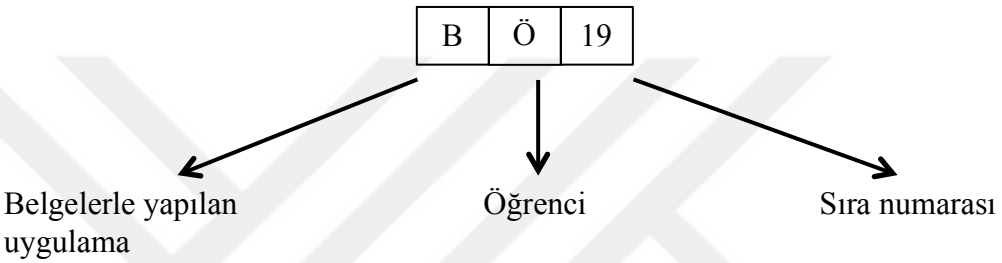
Tarihsel belgelerden yararlanma uygulaması Ek 3a'da yer alan ekstra müfredata gör uygulanmıştır. Uygulamaya katılan çalışma grubundaki yirmi beş öğrenciye öğrencilere tarihsel belgeleri, grafikleri, fotoğrafları içeren bir tanesi üç ciltlik üç tane kitap verilmiştir. Bu kitaplar şunlardır:

1. İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yayına hazırlanıp bastırılan, "Maariften Millî Eğitime İstanbul Sicilleri (1878-1965)" kitabı
2. Üsküdar Belediyesi tarafından yayına hazırlanan "I. Dünya Savaşı'nda Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi" kitabı
3. 2018 Türk Dünyası Kültür Başkenti kapsamında bastırılan "I. Dünya Savaşı'nda Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi" kitabı

Birinci kitapta öğretmen sicilleri ve bunlardan çıkarılan bilgilere göre oluşturulan grafikler, ikinci ve üçüncü kitapta savaş yıllarında iki ayrı lisede öğrenciler hakkında bilgileri yer almaktadır. Bu bilgilerden en önemlileri de bu okullardan savaşa giden ve fakat dönen veyahut dönemeyen öğrenci ve öğretmen bilgileri yer almaktadır.

Bu uygulama yapılırken öğrencilerden Ek 3b'de yer alan formdaki soruları cevaplandırarak kendilerine verilen belge, metin, grafik vs. materyal ile çalışmaları istenmiştir. Çalışma yapılırken yaratıcı beyin fırtınası ve imgelem tekniklerinden istifade edilmiştir. Burada öğrencilerin uygulanan yöntem hakkında fikir sahibi olmaları ve bunu benimseyerek diğer öğrenmelerine transfer etmeleri beklenmektedir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; B-Ö1, B-Ö5, B-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:



Uygulamanın ilk bölümünde öğrencilerin kaynağı kavrayıp kavramadıkları belirlenmeye çalışıldı. Buna göre öğrenci verileri dönem ve konu-içerik başlıkları altında incelenmiştir.

Tarihsel sorulardan yararlanma uygulamasında öğrencilere tarihte büyük sorular olarak nitelendirilen soru örnekleri sunulmuştur. Bu sorular çerçevesinde tartışmalar yapılmış ve yanıtlanmaya çalışılmıştır.

1. Osmanlı Devleti 18.yy başlarından itibaren savaşlarda neden yenilmeye başladı?

2. Osmanlı Devleti modernleşmeye neden ihtiyaç duydu?

3. Osmanlı Devleti gerçekten geriledi mi?

4. Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na katılmayabilir miydi?

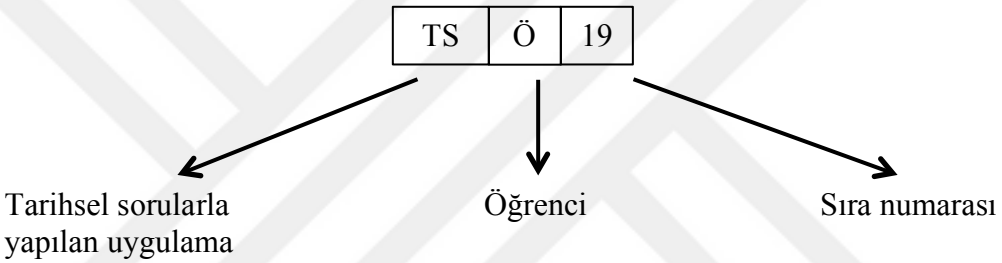
5. Çanakkale'de düşmana geçit verilmemesine rağmen, İttifak Devletleri İstanbul'u nasıl işgâl etti?

6. Kardeş katlini getiren kanun ve bu kanuna cevaz veren fetva doğru muydu?

7. II. Viyana Kuşatmasından sonra Merzifonlu Kara Mustafa Paşa'nın idam edilmesi doğru muydu?

Ardından birlikte tespit edilen tarihsel sorulardan birini seçerek kendilerinin cevaplandırmaları ve yorumlarını yaparak konuyu yeniden ele almaları istenmiştir. Öğrenciler konuyu seçerken beyin fırtınası tekniğini kullanmışlar ve 4 numaralı soruyu yani "Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na katılmayabilir miydi?" sorusunu tartışmayı seçmişlerdir. Sorunun çözümünde öğretmen yaratıcı drama tekniği ve Hermann'ın yaratıcı problem çözme modelinden yararlanarak süreci yönetmiştir. Buna göre Hermann Modeli'ndeki Ek 4b'de yer alan yollar izlenmiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; TS-Ö1, TS-Ö5, TS-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:

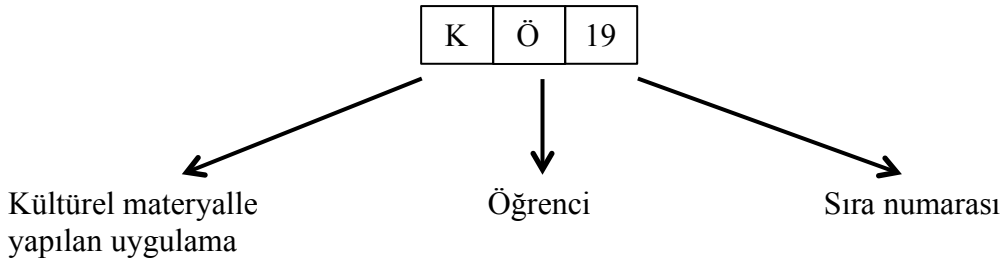


Öğrencilerin çalışmaları ve oluşturdukları metinler üzerinde yapılan içerik analizinde yoğunlaştıkları temalar ve alt temalar tespit edilmiş ve bunların analizleri yapılmıştır. Buna göre; tarihsel sorunun tespiti, tarihsel sorunun analizi ve çözüm temaları alt temalarla beraber incelenmiştir.

Kültürel materyalden yararlanma uygulamasında Ek 5a'da yer alan etkinliğe göre, öğrencilere insanların yıllar içinde müzik dinlemek için icat edilmiş araç gereçlerden olan gramofon, pikap, makaralı bant, kasetçalar, CD çalar gibi cihazlar gösterilmiş ve bunları incelemeleri istenmiştir. Ayrıca gramofon, pikap, makaralı bant, kaset çalar aygıtlarının çalışma sistemleri ile ilgili videolar izlettirilmiştir.

Daha sonra bu materyali incelemeleri, dokunmaları ve hazırlanan formların yardımıyla bu materyali değerlendirmeleri ve bu kültürel materyali merkeze alarak bundan sonra nasıl bir müzik çalar icat edilebilirdi sorusunu cevaplandırmaları istendi. Bunu yaparken EK5b'deki forma göre hareket etmeleri istenmiştir. Bu çalışma yapılırken beyin fırtınası, hayal gücü ve analoji teknikleri kullanılmıştır.

Öncesinde öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; K-Ö1, K-Ö5, K-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:

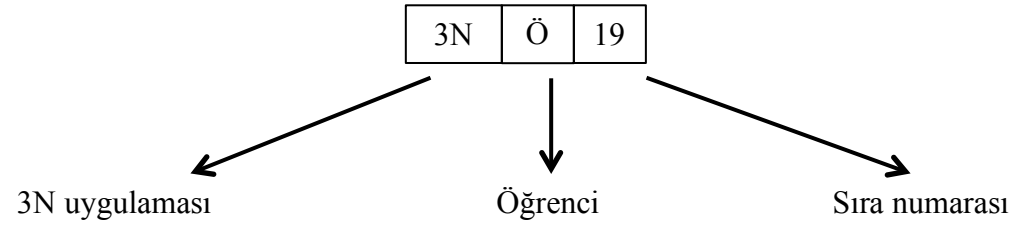


3N Uygulaması

3N çalışması, MEB'in 2007'deki müfredat düzenlemesinde yer alan ve "öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler" arasında sayılan "Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez." ilkesinden hareketle öğrencilerin uygulamalar sürecinde ne öğrendiğiyle beraber, ne yaptıkları ve ne hissettiklerinin değerlendirmelerini kendilerinin yapması sağlanmıştır.

Uygulamalar okulda çalışma grubu ile öğretmenin yönetiminde gerçekleştirildikten sonra öğrencilere EK6'da yer alan ve üç sorudan oluşan 3N Formu uygulanmıştır. Şirin Karadeniz tarafından geliştirilen 3N Formu kısaca öğrencilerin uygulamalar süresince ne yaptığı, ne öğrendiği ve ne hissettiği sorularının cevapları aranmıştır.

Uygulama sonrasında öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; 3N-Ö1, 3N-Ö5, 3N-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:

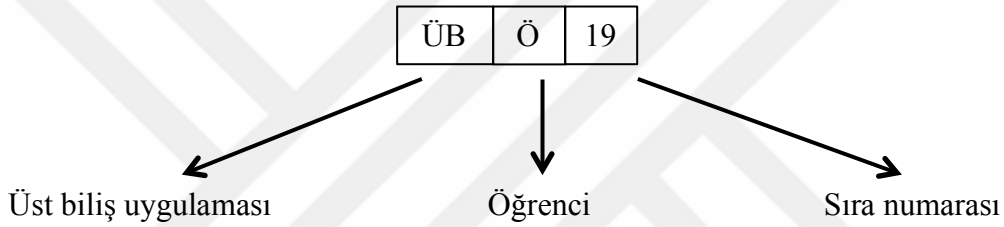


Üst bilişe yönelik değerlendirme

MEB Tarih Dersi Öğretim programının giriş bölümünde öğrencinin; bilgiyi üretme ve işlevsel kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurabilme, empati yapabilme vb. rolleri ile üst bilişsel becerileri kullanabilmeleri ve beceriler ve yetkinliklerle beraber bütüncül bir yaklaşımdan söz edilmektedir. Öğrencilerin

uygulamalar esnasında ne yaptıklarının, ne öğrendiklerinin ve ne hissettiklerinin farkında olmalarının ötesinde yaptıkları, öğrendikleri ve hissettikleri üzerinde düşünebilmeleri ve yorum yapabilmeleri üst biliş becerileri açısından önemli bir noktayı göstermektedir. Bu bağlamda uygulamaların sonrasında EK7'de yer alan ve Gürsu Âşık tarafından geliştirilen üst bilişsel form, öğrencilerin uygulamalar süresince gelişim süreçlerini, uygulamalara ve tasarlanan içeriğe ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Uygulama sonrasında öğrencilerin kâğıtları kodlanmış ve böylece onlara atıfta bulunarak söz etme imkânı sağlanmıştır. Örneğin; ÜB-Ö1, ÜB-Ö5, ÜB-Ö17 gibi. Açılımı aşağıdaki şekildedir:



3.4. Verilerin Analizi

Veri analizinde bilgisayar programlarından yararlanmanın süreçleri kolaylaştıracağı malumdur. Creswell (2017), nitel bilgisayar programlarının araştırmacının yerine tabii ki veri analizi yapmayacağını ancak sunduğu imkânlarla veriyi analiz etmeyi kolaylaştıracağını söylemektedir. Bu doğrultuda istifade etmek üzere verilerin bir kısmı ofis programları yardımı ile büyük bir kısmı ise MAXQDA 2018 yardımı ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırmaların çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik özelliklerinden ötürü her nitel araştırma farklı birtakım özelliklere sahiptir ve bu nedenle nitel veri analizi yöntemleri araştırmalara göre farklılaşabilir. Şimşek ve Yıldırım'ın (2005), Strauss'tan (1987) aktardığına göre nitel araştırmalarda veri analiz yöntemlerinde standartlaşmadan söz etmek mümkün değildir. Böyle bir şeye girişilmesi araştırmanın sınırlandırılmasına yol açacaktır. Benzer bir şekilde Creswell (2017) bu sürece ait pek çok ilkenin varlığından söz etmek mümkün olsa da bu sürecin nihayetinde eklektik bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşımlardan yola çıkılarak her bir nitel araştırmanın, kendi nev-i şahsına münhasır bir nitel analiz yöntemi ortaya çıkaracağı rahatlıkla ileri sürülebilir.

Bu anlamda bu araştırmanın da kendi doğasına uygun yöntemi ve analiz yolu doğal olarak oluşmuştur.

Diğer taraftan araştırma süreci genel olarak nitel araştırmanın da doğasına uygun şeklide işlemiştir. Yani veriler, veri toplama araçlarıyla toplanmış, veriler araştırmacı tarafından analize hazır hale getirilmiş, veri seti baştan sona okunarak araştırma raporunda kullanılacak betimlemelere göre kodlanmıştır. Bu süreç bazen eş zamanlı olarak seyretmiştir. Veri analizleri yapılırken bir yandan veri toplama süreci devam etmiştir. Bu süreçlerle ilgili olarak eylem araştırmasının doğası gereği olan döngüsellikten söz etmek mümkündür (Creswell, 2017).

Verilerin analiz tekniği noktasında bu araştırmada veriler, betimsel analiz, içerik analizi gibi yorumsal analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nihayetinde nitel araştırma temel bilgi kategorilerini kapsayan durum veya temalara uyan bir betimlemeye dair kişisel değerlendirmelerin yapıldığı "yorumlayıcı" bir araştırmadır. Aslında bu da daha doğru olan yorum iddiasının değil, araştırmacının kendi bakış açısı üzerinden yorumlamasının ifadesidir (Creswell, 2017). Bu araştırmada verilerin analizi esnasında araştırmacı gerektiği kadar yorumlayıcı bir yaklaşımla çalışmıştır.

Betimsel Analiz: Betimsel analizde elde edilen bulgular araştırmacı tarafından düzenlenip yorumlanarak araştırmadan yararlanacak olanların anlayacağı biçimde sunulur. Böylece veriler, düzenli, sistemli ve açık bir şekilde betimlenir. Sonraki adımda yapılan bu betimlemeler açıklanması ve yorumlanması işine girişlir, sebep-sonuç ilişkileri üzerinden ve başka bazı sonuçlara ulaşılır. Araştırmacı elde edilen temaları ilişkilendirip, anlamlandırarak ve yordamalarda bulunabilir.

Yıldırım ve Şimşek, (2005, s.224-225) betimsel analizde dört aşamadan bahsetmektedir:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Bu aşamaların nihayetinde araştırmacı betimsel analizi yaptıktan sonra özgün yorumlarını yapar, özgün çıkarımlarda bulunur. Araştırma esnasında zaman zaman özellikle de öğrencilerin ürettiği hikâye/anlatı nitelikli metinlerin çoğunluğu içerik

analizine tabi tutulsa da bazıları da betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir.

İçerik Analizi: İçerik analizi, iletişim boyutlarını analiz ederek ve buradan mevcut olmayan belirli boyutlarıyla soyal gerçeğe yönelik çıkarım yapmak amacıyla, metinlerin içeriklerini, metni kodlama yani kavramlar oluşturma, kategorilere ayırma yani temalar oluşturma ve böylece metni daha iyi anlayabilme ve yorumlayabilme şeklinde analiz eden ve böylece işleyen bir yöntemdir. Bu noktada içerik analizi yöntemi ile her türlü metni analiz etmek mümkündür (Gökçe, 2006). Bu yaklaşımda oluşturulan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri saptayarak verilerde gizli olan bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tâbi tutulur. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi ile keşfedilebilir. İçerik analizinde izlenen yolu, ilk bakışta ayrıd edilemeyen verilerin araştırmacının oluşturduğu kavramlar ve temalar (kategoriler) vasıtasıyla ve bunların yorumlanmasıyla araştırmadan yararlananların anlayabileceği bir biçime getirmek şeklinde açıklamak mümkündür. (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İçerik analizi yönteminde kullanılacak teknikler metnin içeriğine, niteliğine ve araştırmanın amacına göre değişir. İçerik analizi tekniği olarak genel geçer ve hazır kalıplardan söz etmek mümkün değildir. Bu bağlamda içerik analizi, bütünsel olarak iletişimlerin analizi işini yapmaktadır. Dahası içerik analizinde sürekli farklılaşan, yenilenen ve zenginleşen teknikler söz konusudur. (Bilgin, 2006).

Bu veri analiz yönteminde süreç genel olarak şöyle işler: Önceden de belirtildiği gibi veriler kodlanır, temalar oluşturulur, kodlar ve temalar düzenlenir ve bulgular tanımlanır ve yorumlanır. Yıldırım ve Şimşek'in (2005) Strauss ve Corbin'den (1990) aktardığına göre üç tür kodlama vardır:

a. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama.
b. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama.
c. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.

Bu araştırmada verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Bu kodlama türünde veriler tümevarımcı bir analize tabi tutulur. Yani belli verilerden genel kodlara veya temalara gidilen bir süreç oluşturulur (Creswell 2017). Genel olarak kodlama sürecinin amacını (Creswell, 2017) şu şekilde tarif etmektedir; "verilerden anlam

çıkarmak, onları metin veya görsel parçalara ayırmak, bu parçaları kodlarla etiketlemek, kodlamaların çakışıp çakışmadıklarını veya gereksiz yere kullanılıp kullanılmadıklarını incelemek ve bu kodları geniş temalarla daraltmaktır. Bu nedenle süreç, verilerin az sayıda temayla daraltıldığı tümevarımsal bir süreçtir" (s.315). Bu amacı gerçekleştirmek için analiz edilecek metinler dikkatlice okunur, araştırmanın amacı çerçevesinde önemli boyutlar saptanır. Bu boyutlardan hareketle kodlar oluşturulur. Kısaca tümevarımcı analizde kodlar verilerden yola çıkılarak üretilir. Dahası tümevarımcı analizde kodlama yardımı ile verilerde saklı kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler görünür hale getirilir. Bu şekilde ortaya çıkarılan kodların süreçte değiştirlmesi ve geliştirilmesi de imkân dahilindedir. Kodlar oluşturulduktan sonra bunların belli kategoriler altında temaların oluşturulması gerekir. Bu yapılırken kodların benzerliker ve farklılıklar ile aralarındaki ilişkilerden yararlanılır.

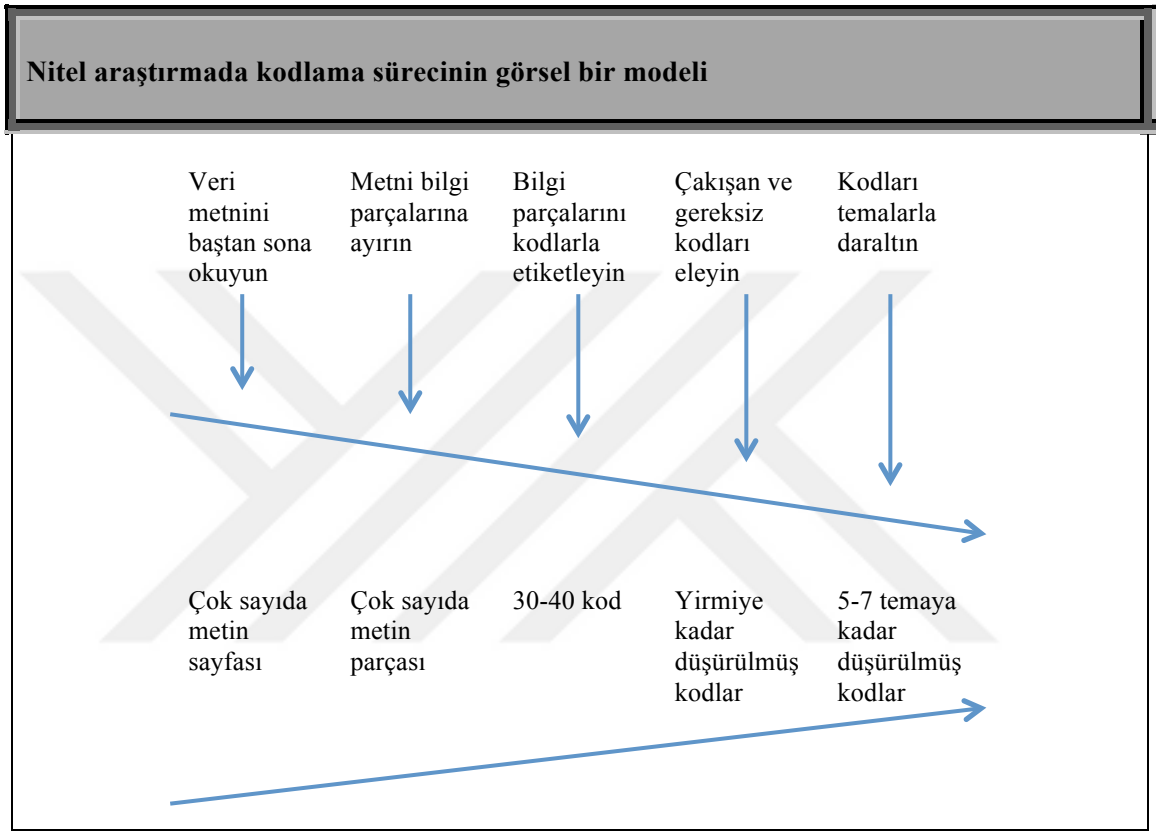
Nitel veri analizinin temel unsurlarından birini oluşturan temalar aslında, veri tabanında bir ana fikir oluşturmak üzere bir araya getirilen ve benzerlik gösteren kodlardır. Bu araştırmada da karşılaşılan bir durum olarak temalar genellikle dört grupta araştırmacının karşısına çıkabilir; "araştırmacıların bulmayı bekledikleri olağan temalar, beklenmedik ve çalışma sırasında ortaya çıkan beklenmeyen temalar, birden çok temayla örtüşen sınıflandırılması zor temalar, veri tabanındaki ana fikirleri ve yan fikirleri temsil eden ana ve yan temalar" (Creswell 2017, s. 321).

Ayrıca Creswell'in (2017:322) veri setinde temayı desteklemeyen ve temayla zıtlık gösteren bilgileri içeren karşıt bulgular şeklinde sözünü ettiği araştırmanın amacını desteklemeyen bulgularaaz da olsa rastlanmış ve bunlar da dikkate alınmıştır.

Tema geliştirme sürecinde nihayet daha farklı temaların geliştirlemeyeceği, yeni bulgularla ek temalar elde edilemeyecği noktada yani doyum noktasına gelindiği hissedildiğinde temalarla ilgili çalışmalar tamamlanmıştır (Creswell 2017).

Kısaca veri kodlama farklı adımlardan oluşur. Kesin bir prosedür olmamakla beraber genel önerilerden bahsedilir. Bu bağlamda şekil 3.1.3.'de de görüldüğü üzere bütünden bir anlam çıkararak, elde edilen verilerin içerdiği metinlerde aslında bahsedilenin ne olduğu yakalanmaya çalışılmıştır. Kodlama sürecinde kodlama yapılırken yani temalara ilişkin kodlar oluşturulurken uygulamanın amacı, öğrencilerin anlatmaya çalıştıkları, algıları, düşündükleri, tespitleri, süreçler ve stratejiler, ilişki ve sosyal yapı ipuçlarını

oluşturmuştur. Daha sonra kodların yardımı ile temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara dair metinler ve temalar beraber incelenerek birbirini tekrarlayan ya da birbirine yakın temalar ortak başlıklar altında toplanarak temalar daraltılmış ve nihai bulgular oluşmuştur (Creswell 2017).



Şekil 3.1.3. Eylem araştırması veri toplama tekniklerinin taksonomisi (Creswell, 2017, s.315).

Verilerin kod ve temalardan hareketle düzenlenmesi aşamasında yorumdan kaçınılır. Son aşamada bulgular yorumlanacaktır. Bu aşamaları keskin çizgilerle birbirinden ayırmak da pek mümkün değildir. Bir aşama devam ederken diğeri de aynı anda işletilebilir. Bu anlamda aşamalar arasında bir geçişkenlik, iç içelik söz konusudur. Ayrıca bu süreç araştırmanın amacı ve verilerin özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da özellikle bir kaç farklı uygulamanın oluşu ve bu uygulamalarda kullanılan tekniklerin birbirinden farklı oluşu ve uygulamaların birbirinden bağımsız oluşu araştırmanın karakterini de farklılaştırmış ve araştırmaya özgün bir süreç ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın bu aşamasında, Creswell'in (2017) önerdiği gibi araştırma süresince toplanan verilerin kodlanma, tema ve betimlemelere göre analizlerini gerçekleştirme ve ortaya çıkan temaların tabakalandırılması yapıldıktan sonra sıra araştırmanın sorusuna cevap olarak beliren bulguların raporlanması işlemine gelmiştir. Bu noktada da bulgular, tablolar ve şekiller yardımıyla sunulmuş ve araştırmanın sorusuna yanıt olarak ortaya çıkan bulguları açıklamak üzere bir anlatı oluşturma çabasına girişilmiştir.

3.5. Geçerlik-Güvenirlik

Geçerlik

Bulguların geçerliğini teyit etme anlamına gelen bulguların *doğruluk ve inanırlığı*, araştırmacının katılımcı teyidi veya veri çeşitlemesi gibi stratejilerle sağlanır (Creswell, 2017). Eylem araştırmalarında temel amaç bulgularla nitelikli değişimleri sağlamak olduğundan verilerin toplanması ve analizlerinde azami hassasiyet önemlidir. Bu süreçlerde sağlanan doğruluk ve inanırlık araştırmayla elde edilen verilerin güvenle kullanılması anlamına gelir.

Bir çalışma ile ölçmek istenilen şeyin ne kadar ölçüldüğü anlamına gelen geçerlik noktasında (Johnson, 2015), öncelikle veri toplama araçları alanda yapılmış çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu anlamda hem oluşturulan ekstra müfredatla ilgili olarak hazırlanan tasarımlar ve hem de yaratıcı düşünme tekniklerini de kullanarak gerçekleştirilen uygulamalarda yer alan tarihsel veyahut kültürel materyali değerlendirmek üzere oluşturulan formların geçerli sonuçlar verdiği düşünülmektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliliğini arttırmak için *veri çeşitlemesi* yapılır; farklı kaynaklardan veri toplama gibi. Yine nitel araştırmalarda araştırmanın doğruluğunu görmek üzere araştırma bulgularını katılımcılarla beraber kontrol ederler. *Katılımcı teyidi* denilen bu onaylama işlemi araştırmaya katılan bir veya daha fazla katılımcıyla beraber yapılır (Creswell, 2017). Araştırma sürecinin sonunda 3N ve ÜST BİLİŞ formlarının uygulanmasıyla katılımcıların uygulamalarla ilgili görüşleri alınmış, tartışması yapılmıştır.

Bu anlamda doğruluk ve inanırlık yani geçerlik noktasında önceki bölümlerde de yeri geldiğinde belirtilmiş olan aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir (Johnson, 2015):

- Bölüm 3.3.1.'de anlatıldığı üzere veri toplama araçları oluşturulurken bu alanda yapılmış çalışmalardan, yazılmış kitap ve makalelerden yararlanılmıştır.

- Gözlemlerin yazılı kayıtları yapılmış ve daha sonra bilgisayar kayıtları oluşturulmuştur.
- Veri toplama ve analiz süreçleri yeterince teferruatı içerecek şekilde anlatılmıştır.
- Raporlamada önemli noktaların kaydı ve bunlara yer verilmesi hususuna dikkat edilmiştir.
- Nesnel bir yaklaşım sergilenmiştir.
- Doğru veri kaynaklarına ulaşmaya –öğrenci, öğretmen, yönetici- ve öğrenci dışında öğretmen ve yöneticilerle de görüşmeler yapılarak veri kaynakları mümkün olduğunca çeşitlendirilmeye çalışılmıştır.
- Verilerin toplama işlemi yaklaşık olarak 6 ay -bu dönemde analizler de devam ettirilmiştir- sürmüş yani veri toplamaya yeterince zaman ayrılmış sürece mümkün olduğunca uzun ve derin bakılmıştır.

Güvenirlik

Bir çalışmanın veya bir araştırmanın benzer sonuçlar çıkaracak şekilde tekrarlanma kabiliyetinin derecesini ifade etmekle beraber, eylem araştırmalarında sonuçların geniş çaplı genellemelere imkân tanımadığını ancak eylem araştırması sonuçları, özel durumları anlamaya yardımcı olabileceği gibi benzer durumlarda istifade edilebilir (Johnson, 2015). Bu anlamda bu araştırma ile elde edilen sonuçların araştırmanın konusu olan durumu açıklamak için yeterli olduğu gibi aynı konuda araştırma yapacak araştırmacılara yeterli dayanağı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Nitel bir araştırmada bulguları sunma ve raporlamanın birincil şekli anlatı tartışmasıdır. Anlatı tartışması nitel bir araştırmada yazarın veri analizinden elde ettiği bulguları detaylı olarak özetlediği yazılı metindir. Bu anlatı için sabit bir format yoktur ve anlatı, bir araştırmadan diğerine değişiklik gösterebilir (Creswell 2017). Bu anlamda araştırmanın bu aşamasında birbirinden bağımsız olarak kurgulanan ve gerçekleştirilen her bir uygulama ile ortaya çıkan bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuş bu durum da bu araştırma için bulguların raporlanması noktasında anlatı tartışmasının bu araştırmaya özgün tarzını oluşturmuştur.

4.1. Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerileri ve Metaforlar

4.1.1. Soyutlama kapasitelerine göre metaforlar

Öğrencilerin tarih öğretmenlerinin yönetiminde beyin fırtınası yöntemi ile buldukları aşağıdaki metaforlardan anlaşılacağı üzere çalışmanın başlangıcında kendilerine verilen Osmanlı Devlet anlayışını yansıtan metafor, kavram, terim, tabirler gibi onlar da sadece metafor değil devletle ilgili kavram, terim ve tabirleri de söylemişlerdir. Bu nedenle öğrenciler tarafından tespit edilen metaforların soyutlama güçleri üzerinden sınıflandırılması gereği görülmüştür.

Öğrencilerin çalışmaları üzerinde yapılan içerik analizinde önce öğrencilerin tespit ettikleri metaforlar incelenerek tasnif edilmiş, metaforlar soyutlama kapasitesi diğer bir ifadeyle güçlülük dereceleri itibarı ile güçlü ve zayıf metaforlar olarak kodlanmıştır. Bu ayrım yapılırken öğrencilerin tespit ettikleri metaforların ve o metaforları kullanırken ortaya konan soyutlama kapasiteleri dikkate alınmış; bu tespitler kavram-terim-tabir nitelikli kelimelere yaklaştıkça güçlerini kaybettikleri, metafor olarak nitelendirilemeyecekleri kabul edilmiştir. Öğrencilerin metafor olarak ortaya koydukları ancak tamamen devletle ilgili kavram, terim ve tabirler de ayrıca belirlenerek sınıflandırılmıştır. Böylece metaforların, aslında zamanla kavramlara dönüşebildiği, bugün kullanılan kavramların ilk halinin eğretileme gücü olan kelimeler yani metaforlar olabildiği öğrenciler tarafından bizzat yaptıkları uygulama esnasında fark edilme imkânı oluşturmuştur. Böylece öğrenciler kendilerine verilen kavramlaşmış metaforların oluşum sürecinin de farkına varmışlardır. Buna göre öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar aşağıda görüldüğü üzere tablo haline getirildi.

Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar			
	Güçlü Metaforlar	Zayıf Metaforlar	Terim-Kavram-Tabir
1	toka	bayrak	laik
2	kalp	temiz	milliyetçilik
3	su	hızlı internet	ekonomi
4	saç	petrol	tarım
5	kapı	ürün	teknoloji
6	kalem kutusu	toprak	adalet
7	simit	zeki	ulaşım
8	çay	yapay zeka	sanayi
9	köprü	döviz	özgürlük
10	fermuar	atom	egemenlik
11	tahta	empati	ordu
12	doğa	geri dönüşüm	yeni teknoloji
13	orman	barış	üretim
14	okyanus	kültür	eşitlik
15	denge	Türk yemekleri	şiddet
16	dengeli	atom bombası	siyaset
17	satranç	tapınak	terör
18	karınca	tamir	askeri güç
19	kravat	kanun	yönetici
20	yüzük	kadın	anayasa
21	ada	soğuk	cumhuriyet
22	deniz	saygı	bilim
23	çikolata	inovasyon	idam
24	pamuk şeker	coğrafya	suç
25	peri	sevgi	meclis
26	pranga	rekabet	enflasyon
27	aslan	sistem	kan
28	örümcek ağı	doğru haber	hak
29	baca	tecrübe	yetenek
30	zeytin dalı	kitap	konum
31	bağ	mutluluk	mücadele
32	söz	maaş	ayrımcılık
33	arı	turizm	refah seviyesi
34	müze	kapitalist	din
35	ab-ı hayat	komünist	sınıf
36	çerçeveli resim	nazi	gelişme
37	silah	medeni	ihracat

38	para	liberal	fabrika
39		işçi	trafik
40		adil	maden
41		öğretmen	vatan
42		ticaret	tarih
43		fen ve matematik	verimli
44		entellektüel	toplu taşıma
45			halk
46			kısıtlama
47			komşu devlet
48			kimya
49			asker
50			zenginlik
51			resmi dil
52			ticaret
53			kütüphane
54			eğitim

Tablo 4.1.1. Öğrenci metaforları

Tabloda da görüldüğü gibi toka, kalp, fermuar gibi öğrencilerin oluşturduğu 38 tane metafor güçlü metafor olarak sınıflandırılmıştır. Burada örnekler üzerinden bu soyutlamanın neden güçlü metafor kategorisinde yapıldığı hususuna değinilmeye çalışılacaktır. Yine aşağıdaki analizde görüleceği üzere, öğrenciler tarafıdan tokanın saçları bir arada tutan özelliği üzerinden devletin aynı toka gibi milleti bir arada tutma görevine eğretileme yapılmıştır. Kalp metaforuyla devletin hayatiliği ve merkeziliği meselesi, fermuar metaforuyla yine devletin birleştirici gücü ve işlevi ortaya konmuştur. Orman metaforluyla da devletin bütün unsurları bir araya getirerek orman gibi gür bir birlikteliğin içinde olması hususunun vurgulandığı görülmektedir.

İkinci kategori olan ve 44 metafordan oluşan zayıf metaforlar kategorisinde yer alan örneklerden petrol, toprak, atom ve kapitalist metaforlarına bakıldığında ise bunların her birinin üzerinden dolaylı aktarımlar yapıldığı görülecektir. Meselâ petrol doğrudan ekonomiyle ilgilidir. Ancak kendi devletini petrol sahibi olarak hayal etmek dolaylı olarak zengin olarak hayal etmek anlamına gelir. Böylece doğrudan anlamı daha ön planda olduğu için petrol bir metafor olarak kabul edilmiş ancak zayıf metafor olarak sınıflandırılmıştır. Yine toprak metaforu vatanla özdeşleşmiş bir metafor olarak hem

doğrudan hem de dolaylı olarak anlamlar yüklenmektedir. Bu durum atomun güçlü devlet, kapitalistin zengin devlet ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilerinde görülebilir.

Öte yandan laik, ekonomi, egemenlik, özgürlük, adalet, meclis, anayasa, eğitim, komşu devlet, resmi dil gibi terim, tabir ve kavramlar bakıldığında doğrudan bir anlamı ifade ettikleri ama en başında bu ifadelerin de eğretilemeler içerebileceği devletle özdeşleştikçe kavramlaştığı görülecektir. Örneğin komşu devlet, resmi dil, laik gibi. Böylece öğrencilerin bu çıkarımları da onların metafor oluşturma çabasının bir sonucu olarak yukarıda ifade edilen ilgileri dolayısıyla dikkate alınmıştır.

4.1.2. İçerik olarak metaforlar

Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar üzerinde yapılan içerik analizinde içerik olarak metaforlar dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar öğrencilerin ürettikleri metaforlarla devlet aygıtını efradını cami ağyarını mani bir şekilde ele alabildikleri görülmektedir. Bu başlıklar; devletin işlevi, devlet-millet ilişkisi, devletin görev alanları ve devletin konumlandırılması şeklinde belirmektedir.

4.1.2.1. Devletin işlevi

Kalp metaforunu kullanan öğrencilerden ikisi kalbin insan vücudu için taşıdığı hayati önemi haiz işlevi ile devletin işlevini benzeştirmiştir. Kalp olmazsa varlık olmaz hakikatini [M-Ö18], "Devlet ülkenin ***kalbi***dir. O çalışmazsa halkın sonu gelir ve dağılır", [M-Ö16] da "Bir ülkenin ülke olabilmesi için milyonlarca beden ama tek bir ***kalp*** olması gerekir" şeklinde birlik ve birleştirici yönüyle vurgulamıştır.

[M-Ö7] ise hikâyesinde devletinin bayrak tasarımında kalbe ayrı bir anlam yüklemiştir. Ancak bu da devletin işlevi ile ilgilidir: "Bayrağımızın üstünde sevgiyi, barışı, özgürlüğü temsilen rengârenk bir ***kalp***; çevresi de temel ihtiyaçları temsilen ***suyun*** şeffaf rengi ile kaplıdır" cümlesi ile devletin sevgi, barış ve özgürlüğün sağlayıcısı işlevi vurgulanmıştır.

[M-Ö20] devletin işlevine kravat metaforu ile kendine özgü bir yaklaşım ortaya koymuştur. "Devlet ***kravat*** gibidir. Çok sıkarsan boğulursun ama çok gevşek bırakırsan takmanın bir anlamı olmaz" diyerek devletin düzenleyici işlevine işaret ederken bunun dengeli olması gerektiğinin altını çizmiştir.

[M-Ö20], "Devlet ***yüzüğe*** benzer parmağına uyan ***yüzüğü*** bulmak en önemlisidir. Herkes kendine uygun olan yüzüğü seçer" ifadesiyle aslında devlet aygıtının yönetimi üzerinden bir tespitte bulunmaktadır. O da hükümetlerin seçimidir. Burada da halkın seçme özgürlüğüne vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öğrenciler tarafından en fazla vurgunun devletin birleştirici ve bütünleştirici işlevine, toka ve saç metaforları üzerinden yapıldığını görülmektedir. Toka nasıl saçları bir arada ve bir bütün halinde tutuyorsa devlet de bunu başarmalıdır önermesi öğrencilerin ortaya koyduğu argümandır. Devlet [M-Ö10]'a göre insanları; "Devlet benim için bir ***tokaya*** benzer insanları bir araya toplar", [M-Ö17] 'ye göre milleti, "...bir ***toka***nın saçları tuttuğu gibi milleti bir arada tutmalıdır", [M-Ö18] 'e göre halkı, "Devlet ***toka*** gibidir. Tüm halkını aynı saç telleri gibi bir arada tutmakla görevlidir", [M-Ö29]'a göre toplumu, "Bana göre devlet ***toka*** gibidir. Ve öyle olmalıdır. Toplumu saçlar gibi düşünürsek devlet de bir ***toka*** gibi toplumu bir arada tutmalıdır " şeklinde bu düşünceyi ifade etmektedir.

[M-Ö16], "Ordu ***toka*** gibidir ayrılınca zayıf birleşince daha sağlam daha düzenlidir " ifadesiyle ordu üzerinden bu birlik düşüncesini vurgulasa da toplumumuzun genetik kodlarında ordunun sembolik anlamına bakıldığında aslında burada da dolaylı olarak devletin işaret edildiği söylenebilir.

Yine bir başka öğrenci [M-Ö13], "Benim için benim devletim bir ***saç***tır. Vatandaşlarımız birlikte hareket ettiği zaman, huzur içinde yaşadığı zaman ***saç*** toplanır ve birlik halinde oluruz" derken tokadan bahsetmese de bir şekilde saçların bir arada olması ve tutulması üzerinden bir tanımlama yapıyor olmasını toka metaforunun kullanılışına referans vermektedir. [M-Ö28] de "Bizim ülkemiz bir ***fermuar*** gibi" ifadesinde toka metaforunda olduğu gibi fermuar üzerinden devletin birleştirici işlevine vurgu yapmaktadır. Nihayetinde öğrenciler tarafından hizmetkâr devlet yani devletin hizmetkârlık işlevine vurgu yapılır. [M-Ö9]'un "Halkı ***karınca*** gibi çalışan bu devletin her yanına bütün hizmetler adeta bir ***örümcek ağı*** gibi örülmüştür" cümlesinde bu açık bir şekilde görülmektedir.

Bu örneklerde görüldüğü gibi çeşitli bakış açılarından ve arklı örneklerle öğrencilerin oluşturdukları ve kullanmayı tercih ettikleri metaforlar devletin işlevi ile ilgili bir çerçeve çizmektedir.

4.1.2.2. Devlet millet, halk, toplum ilişkisi

Bu kategori altında öncelikle devlet ve millet arasında olması gereken uyum ve ayrılmazlığa güçlü bir vurgu göze çarpmaktadır. Bu vurgunun da metafor olarak kullanılan, toplumumuzun çok sevdiği iki nesne ile yapılması oldukça anlamlıdır. Bu durumu [M-Ö29]'un "Devlet ve millet ***simitle çay*** gibi birbirinden ayrılmaz iki parça" ifadesi ile [M-Ö18]'in "Bahsettiğim bu devlette kimse birbirine kötü gözle bakmaz. ***Simit ve çay*** gibi uyumludur her şey" ifadesinde net bir şekilde görülmektedir.

[M-Ö9]'un "Halkı ***karınca*** gibi çalışan bu devletin her yanına bütün hizmetler adeta bir ***örümcek ağı*** gibi örülmüştür" cümlesinde halkın çalışkan ve üretken olması gerektiği, [M-Ö23]'ün de "Öğrenciler eğitim aşkıyla yanıp tutuşup; kitaplarını, ***kalem kutularını*** alıp sabah erken saatte ***simit, çayla*** derse gitmelidir" ifadesinde de öğrencilerin eğitimlerini en güzel şekilde sürdürmeleri ve kendilerini en iyi şekilde geliştirmeleri gerektiği sorumluluklarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Devletin bütünleştirici işlevinde de [M-Ö28]'in "Bizim ülkemiz bir ***fermuar*** gibi. Birbirimizi anladığımız, empati yaptığımız ve yararlı çalışmalar yaptığımız sürece hep bir olarak duruyoruz, ayrılmıyoruz ve dış etkilerden etkilenmiyoruz" ifadesiyle bir yönüyle de devlet ve milletin kendi içerisinde karşılıklı olarak ilişkileri belirtilmektedir. Yine bu ilişkiler bağlamında hak hukuka riayet ve karşılıklı saygı hususları, [M-Ö18] tarafından "Kimsenin hakkı yenmez, herkes birbiri içinde ***saygı*** ile davranır" cümlesi ile ifade edilmiştir.

Belki de devlet millet ilişkisinde en önemli nokta olan egemenlik meselesidir. Egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu ve devleti yönetenlerin bunu millet adına kullandıkları vurgusu, güçlü bir vurgu ile ve güçlü bir metaforla ***kalp*** metaforu ile yapılmıştır. M-Ö14, "ülkenin ***kalbi*** daima millettir. Egemen olan millettir" diyerek aslolan millettir, devlet millet için vardır demektedir.

4.1.2.3. Devletin görevleri (görev alanları)

Sadece bir öğrenci; [M-Ö29], devletin görev alanlarının hemen hepsini bir arada ifade etmeye çalışmış, "Devleti ***kalp*** gibi düşünürsek ekonomi, eğitim, tarım gibi konular ***kalbi*** etkileyen faktörler. Bu faktörler gelişmemişse ***kalp*** rahatsızlanır" diyerek devletin eğitim, ekonomi, tarım gibi ana görev konularını kalp metaforu üzerinden eğretileyerek

anlatmaya çalışmıştır. Ancak diğer öğrencilerin ifadelerinde bu alanlara farklı başlıklar altında vurgular görülmektedir.

4.1.2.3.1. Adalet

Adalet mülkün temelidir prensibi [M-Ö15] tarafından, "Adalet ***dengeli*** olmalı" şeklinde vurgulanırken, Aristo ve bazı İslâm düşünürlerinin 'adalet erdemlerin denge halidir' düşüncesini hatırlatmaktadır. Yine bir başka öğrenci M-Ö17, "...maaşlar ***dengeli*** olmalıdır" diyerek adaleti ***denge*** üzerinden iş gücü ve emek bağlamında ele almaktadır. Bu cümlelerde devletin sosyal adâlet görevinin vurgulandığı açık bir şekilde görülmektedir. Bir diğer öğrenci hukukun üstünlüğü meselesini kanunların ustaca yapılması, uygulanması ve uyulması işini satranç gibi stratejik bir iş olarak düşünerek adâlet vurgusu yapmaktadır: [M-Ö16] "Ülkemizin kanunları ***satranç*** gibidir. Yanlış hamlede şah gider."

4.1.2.3.2. Eğitim ve Kültür

Çalışma grubundaki öğrenciler öğretmen niteliğine vurgu yapmışlardır. Meselâ [M-Ö24] tarafından "En ***zeki*** insanları öğretmen olarak yetiştirmişler ve ***teknolojilerini*** geliştirmeyi amaçlamışlardır" şeklinde yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Bu cümlede hem öğretmen niteliğinin ve hem de bunun sağlanmasıyla diğer alanlarda da kendiliğinden gelecek olan niteliğin altı çizilmektedir. Benzer yaratıcı bir yaklaşımı [M-Ö29]'un "***Yapay zekâ*** sayesinde ***hayal kalitesi*** yüksek bir devlet" cümlesinde hayal gücünün yüksekliği talebini yaratıcılık anlamında üst düzey bir tavır olarak değerlendirmek mümkündür. [M-Ö13] de "İnsanların bilgiye ulaşmasının engellenmemesi için tüm devlette ***ücretsiz ve hızlı internet*** bulunur" cümlesi ile bilgiye ulaşmanın ve dolayısıyla bilgi üretmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu hayat boyu eğitim anlayışının tezahürüdür. Kültür aslında milletleri ayakta tutan en önemli unsurdur. Esasında milletlerin ruhudur. [M-Ö16]'nın "Kültür ülkenin ***silahı***dır" yargısına kültür nesilden nesile aktarılırsa milletler ayakta kalabilir gerçeği üzerinden bakıldığında evet kültür bir silahtır ve hakikat en iyi savunma silahıdır.

4.1.2.3.3. Ekonomi

Öğrencilerin yazılardan devlete dair bilgilerinin derecelerini görebildiğimiz gibi alt başlıların detaylarına hakimiyetlerini görmek mümkündür. Ekonomi başlığında ekonominin ana bileşenlerinden söz etmeleri ve buna yönelik yorumlarının güçlü,

tekliflerinin ise sıra dışı olduğunu görülmektedir. Örneğin [M-Ö16], "Sanayide ***denge*** en önemli gelir kaynağıdır" derken sanayinin ekonomi için öneminin farkında olduğunu göstermektedir. Ayrıca burada bahsettiği dengenin ağır sanayi ile hafif teknolojik ürünler arasındaki dengeyi kastettiği açıktır. [M-Ö24], "Bayrağında ***su ve para*** olmasının sebebi tarımda ve ekonomide çok fazla gelişmelerinden kaynaklıdır" ifadesi ile tarıma dayalı bir ekonomiden bahsetmektedir.

Petrol öğrencilerin zihninde ki -bu genel bir ön kabul olabilir- güçlü ekonomi ya da zenginlik ile özdeştirildiği için metafor olarak ele alınmıştır. Burada da [M-Ö12], "Çok fazla maden yatağı olmadığından madencilik çok yaygın değildir ancak ***petrol*** çıkarılmaktadır ve bu ***petrol*** ihraç edilerek diğer ülkelere satılmaktadır" refahın kolay yolla edinilebileceği ruh halini taşımaktadır. Tıpkı [M-Ö25]'in "En önemli ihracatlarından biri ***petrol*** ihracatıdır" cümlesi buna örnek olarak gösterilebilir.

Başta bilim, sanayi ve ekonomi olmak üzere hemen her alanla doğrudan bağı olan elektrik yani genel anlamıyla enerji, üretiminin zorluğu itibariyle tasarrufu gerektirir. Tasarruf deyince de ilk akla gelen sembol tabirlerden biri de geri dönüşüm, [M-Ö25]'in "Elektrik üretiminin %50'si ***geri dönüşümden*** sağlanmaktadır" ifadesi ile vurgulanmaktadır. [M-Ö 28] de "Devlet tarafından ***tarım*** çok destekleniyor ve bu sayede daha çok ihracat yapıyoruz ve ***döviz*** konusunda genellikle büyük problemler yaşamıyoruz" ekonomide eksikliği ve sıkıntısı çekilen alanlara vurgu yapmaktadır.

4.1.2.3.4. Emniyet (Güven-Koruma)

Devletin vatandaşlarının hem emniyetini sağlama ve hem de onların yaşam alanlarını, hukukunu vs. korumak gibi görevleri de vardır. [M-Ö7] "Bayrağımızın üstünde sevgiyi, barışı, özgürlüğü temsilen rengârenk bir ***kalp***; çevresi de temel ihtiyaçları temsilen ***suyun*** şeffaf rengi ile kaplıdır" cümlesiyle temel ihtiyaçların devlet tarafından karşılanması bayraklaştıracak kadar önemsemektedir. Devletin koruma kollama görevinin yüksek biçimlerde tezahürü boyutuyla bakıldığında öğrenciler çarpıcı bir örnek ortaya koymaktadırlar: Osmanlı'da matbaa gelmeden önceki hattatların durumunu ve onların matbaaya karşı çıkışlarını hatırlatan tespiti ile [M-Ö29], "***Yapay zekâ*** bulunduktan sonra, işini kaybeden kişiler için yeni iş imkânları da mevcut" diyerek tarihte benzeri yaşanmış bir soruna da önceden yaratıcı bir çözüm önermektedir. [M-Ö29], buna örnek olarak yine yaratıcı bir yaklaşımla "Bu meslekler sonradan ortaya

çıkan meslekler mesela ***kalem kutusu mühendisliği*** gibi" diyerek devletin geleceği görüp yeni meslek dalları, iş alanları oluşturulması gerektiğini önermektedir.

Devletinin bir başka koruma kollama görevi yaşanılan çevreyi ve doğayı koruyarak ve korunmasını sağlayarak insanını koruma mantığını işletmektir. Bunu [M-Ö27]'nin "İnsanlar genellikle ***tahta*** evlerde yaşıyor" cümlesinde yine yüksek formda görmekteyiz. İnsanların tahta evlerde yaşamaları yüksek bir çevrecilik anlayışı ile gelişmiş bir şehirleşme kültürünün göstergesidir. Burada teknolojik bir itiraz gelebilir yani bugünün teknolojisi ile diye söze başlayanlar olabilir ama bu zaten bir tercih meselesidir. Önemli olan sonuçta doğayı koruyabilmektir.

4.1.2.4. Devletin konumlandırılması

[M-Ö9] "...bu devlet bir yandan güçlü ekonomisi ve ordusuyla dünyanın ***kalbi***dir" diyerek hayal ettiği devletin dünyaya nizam verdiğini, diğer bir cümlesiyle [M-Ö9] devletini, "Bütün dünyaya ***zeytin dalı*** uzatarak barışın baş temsilcisi olan bu devlet..." diyerek dünya barışını tesis eden bir şekilde konumlandırırken bir yandan da bu iki ifade 'Pax Romana' veyahut 'Pax Ottomana' gibi küresel bir barış durumundan ya da temennisinden söz etmektedir. [M-Ö28], "Bizim ülkemiz dünyada bir ***köprü*** görevi görüyor ve biz olabilecek en iyi ***köprü*** olabilmek için uğraşıyoruz" ifadesi ile [M-Ö13] de "...petrol çıkarılan ülkelerle, çıkarmayan ülkeler arasında bir ***köprü***dür" ifadesi ile diğer ülkelerle kurulacak güzel ilişkilere vurgu yaparak yine global bir konumlandırmadan bahsetmektedirler. Yine [M-Ö14] de "Ülkelere ***çerçeveli bir resme*** benzer. belli sınırları olan bir resim fakat benim ülkem öyle değil. ***çerçevesiz*** bir devlet benim ülkem***.*** yayılmaya açık, teknolojinin, eğitimin, bilimin vs. sınırı yok " diyerek sınırları olmayan en azından ürettiklerini dünyayla paylaşan bir sınırsızlıktan söz eden küresel bir zihinle sahneye çıkmaktadır. [M-Ö15] "***Satranç*** oynar gibi bir politik duruş olmalı" diyerek, [M-Ö29] da "Devlet, diğer devletlere ***medenî*** bir tutum sergiliyor" ifadesi ile dünyaya açık ve iyi ilişkilerin geliştirildiği bir düzeye vurgu yapmaktadırlar. [M-Ö17] de "Dış dünya ile arasındaki ***kapı*** zor açılmamalı..." diyerek bu istikameti benimsemektedir. Konumlandırmada sadece [M-Ö26]'nın "Ülke ***okyanus***un ortasında ***ada*** ülkesidir" ifadesinde bir soyutlama görülmektedir. Bu ifadeyi geçen yüzyıldan kalma toplumsal psikolojinin ve toplumsal korkuların bir yansıması olarak görmek mümkündür.

4.1.3. Metaforlarla yaratılan hikâyeler

Metaforla düşünme çalışmasında ayrıca öğrencilerden bu metaforlardan yola çıkarak yazdıkları devlete dair metinler içinden yaratıcı hikâyelere de rastlanmıştır. Bu yaratıcı hikâyeleri eğlenerek yazan öğrenciler aynı zamanda devletin haiz olması gereken yetkinlikleri de ustaca bu yaratıcı zihin ürünü hikâyelerde vermeyi başardıklarını gözlemlemek mümkün oldu.

Bu hikâyelere en önemli örneklerden biri de [M-Ö1]'in çalışmasıdır. [M-Ö1]'in devletinin adı ***Ab-ı hayatttır***. [M-Ö1], *Ab-ı hayatın etrafında kurulu bu pek de büyük olmayan ülkede kimse ölmüyordu* derken aslında millet için bir kalıcı olma hissini ve devleti için de istikrar beklentisini ortaya koymaktadır. [M-Ö1], hayalinde yarattığı devletinin sırrının saklanması gerekliliğine vurgu yaparken Avrupa'nın göbeğinde bulunan ab-ı hayat çeşmesinin ölümsüzlük çeşmesi olduğu anlaşılınca oraya doğru akınların başladığını ifade ederken bu ifadesinde Avrupa'nın dünyanın cazibe merkezi olduğu yaygın algısının yani Avrupa merkezliliğin tezahürü müşahede edilmektedir. Bu devlette kral (krallıkla yönetiliyor) herkesten iki çocuk istiyor fazlası için para yardımı yapıyordu. [M-Ö1], devletin asıl amacını şöyle ifade ediyor: *Kendini her türlü duruma karşı koruyabilecek entelektüel seviyesi yüksek bir hale gelmesi, tabii her şey için çabalama motivasyonunun temel kaynağı mutluluk olduğundan devlet hiç bir vatandaşını aç ve açık bırakmamış.* Korunmak için entelektüel seviyenin yüksek olması gerektiğini ifade ederken böylelikle de devlet için ekonomik gücün önemini vurgulayıp vatandaşın amacının da mutlu olmak olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca tam teşekküllü ve haftanın her günü ve saati açık kütüphanelerin varlığından bahsederek entelektüel hayatın önemine bir kez daha değinmektedir. [M-Ö1] *mesai saatleri uçuk değildi, bir kişi verilen işi tamamen hallettiğine emin olduğu sürece* ifadesiyle çalışma hayatında güven ve dürüstlüğe yani iş ahlâkına vurgu yaparken üretimin öneminin de altını çizmektedir.

Çocuk sahibi olmak için on yıllık bir aile olma tecrübesinden bahsetmekte ve bununla çocuk yetiştirebilmek için gerekli eğitim ve yeterliliğe sahip olmak zorunluluğunu ifade etmektedir. Devletin teknolojik olarak çok gelişmiş olmasına rağmen hiç bir savaş yapmaması ifadesi ile devletinin barışçı politikasına işaret etmektedir. Okullarda *dünya politikası ve tenkit* isimli bir dersin olmasını vatandaşların bir şans olarak gördüğünü

belirtmektedir. [M-Ö1], *ülkeye giriş çıkış serbest ama izinsiz abı hayat çıkarmak kesinlikle yasaktı* ve *sadece vatandaş abı hayattan yararlanabilirdi* ifadeleriyle de devletin değerlerinin ve sırlarının korunduğunu vurgulamaktadır. Bugün için cari olan toplumsal bilinç ötesinin açığa çıkması olarak *ülkede beyin göçünün* yok denecek kadar az olduğunu söyler.

[M-Ö1], hikâyenin sonunu bağlarken bunun yıllar sonra dedemin anlattığı bir efsaneye dönüştüğünü söylemekte ama öncesinde, *zaten yarım yüzyıl sonra da fark edildi ki abı hayat ömrü sonsuz yapmıyor yarım yüzyıl uzatıyor* diyerek devletin kurduğu sağlam temellerin; dürüstlüğün, çalışkanlığın, üretimin, devletin vatandaşını sahiplenmesinin, münevver bir toplum olmanın vb. değerlerin asıl *abı hayat* olduğunu zımnen belirtmiş olmaktadır. Nihayetinde [M-Ö1], masalsı bir hikâyeyle devleti bize bir çok yönüyle tanımlamış olmakla kalmıyor, ortaya bir ütopya da koymaktadır.

Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar üzerinde yapılan analizde açık bir şekilde görüldüğü üzere öğrenciler beyin fırtınası tekniği ile beraberce oluşturdukları metaforlarla devlet aygıtını başka bir bilgiye ihtiyaç duymadan tanımlayabilmişlerdir. Bunu yaparkan birleştiricilik, barış ve özgürlüğün sağlayıcılığı, dengeli düzenleyicilik, seçme özgürlüğünün teminatı olma ve devletin hizmetkârlığı üzerinden, devletin işlevini; devlet-millet uyumu ve ayrılmazlığı, devlet ve milletin karşılıklı saygısı ve egemenlik meseleleri üzerinden, devlet-millet ilişkisini; adâlet, eğiti-kültür, ekonomi ve emniyet alanları üzerinden, devletin görevlerini; küresel barışı sağlama, ülkeler arasında köprü olma ve dünyaya açık olma boyutları üzerinden de devletin dünya üzerindeki konumlandırılmasını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın öğrencilerin oluşturdukları metaforlarla ürettikleri hikâyelere yansıması onlara bir konuyu öğrenirken hayâl güçlerini kullanma imkânını sağlamsı açısından önemlidir. Bu noktada üretilen metaforlar ve ortaya çıkan yaratıcı hikâyelere bakıldığında, metaforla düşünme tekniğinin yaratıcı tarihsel düşünme becerisini olumlu bir şeklide etkilediği görülmektedir.

4.2. Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerileri ve Tarihsel Görseller

4.2.1.Görseli okuma

Bu uygulamada öğrencilere verilen EK 2c ve EK 2d'de yer alan iki görsel üzerinde öğrencilerin yazılı değerlendirmeleri üzerinde yapılan analizde iki ana başlık oluşturulmuş ve bu başlıklarla beranber analizler yapılmıştır: 1. Görseli okuma, 2. Görseller arasında bağ kurma. Bu başlıklar daha sonra detaylandırılmış, görseli okuma başlığının altında bayrak, afiş-simge-alfabe, nitelik-özellik bileşenleriyle semboller; coğrafya, mimarî, konu, çevre bileşenleriyle mekân; ayrıca, dış görünüş-kıyafet alt başlıkları oluşturulmuştur. İknci başlık olan görseller arasında bağ kurma başlığının altında da konu, sosyoloji, yer ve zaman bileşenleri üzerinden, benzerlik; farklılık; dönem; olay alt başlıkları oluşturulmuştur. Bu aşamada bazı öğrencilerin ilk anda bütün görsel hakkında fikir vercek tanımlamalarda bulundukları görülmektedir. Meselâ [G-Ö9], "Ben bu fotoğrafta Yunan ve Türk bayraklarının bir arada bulunduğunu, Avrupai tarzda giyinen birçok insan ve Yunan Alfabesi ile yazılmış afişler gördüm „ ve G-Ö6 " Şapkalı insanlar, Türk ve Yunan bayrakları, sloganlar ve pankartlar ...„ ifadeleriyle ile bir solukta görselde ilk bakışta görülen sembollerin hemen hepsini sıralamaktadır.

4.2.1.1. Semboller

Bayrak üzerinden öğrencilerin birinci görseli ilk tanımlamaları farklı bayrakların varlığının fark edilmesi üzerinden gerçekleşmiştir. Bu anlamda birçok öğrenci öncelikle bayrakların farklılıklarına vurgu yapmaktadır. Bu noktada [G-Ö1], "Fotoğrafa baktığımda bir sürü şapkalı insanın çeşitli bayraklar tuttuğunu görüyorum„ diyerek bayrakların çeşitliliği ve farklılığı hususunu vurgularken [GÖ2] de, "Bayraklar farklı renklerde, farklı figürlerde ve farklı dillerde kullanılmış„ ifadesiyle bayraklardaki renkler, figürler ve diller noktasında vurgular yapıyorlar. Bu özelliklerden hareketle [G-Ö23], "Farklı ülkelerin bayrakları var ve bayraklarda farklı resimler var„ diyerek bayrakların farklı milletlere ait olduğunun dolayısıyla önemli ipuçlarının tespit edildiği görülmektedir.

Bu örneklerden öğrencilerin görselle ilgili genel bir bakış ile değerlendirme yapabildikleri de görülmektedir. Bundan sonraki aşamada görseli, görselde çekilen anın hangi olaya ait olduğunun anlaşılmasını sağlayacak olan farklılıkların neler olduğunu ifade etmeye başlamışladır. Bu da bayrakların hangi milletlere ait olduğu hususunda

tebarüz ediyor. Meselâ: “Ben bu fotoğrafta Yunan ve Türk bayraklarının bir arda bulunduğunu, Avrupai tarzda giyinen birçok insan ve Yunan Alfabesi ile yazılmış afişler gördüm” [G-Ö9]. Ayrıca gemilerin hangi bandıralı olduğunu veyahut hangi sularda demirlediğini belirten bayraklarla ilgili [G-Ö13]’ün “Gemilerin üzerinde kırmızı-büyük ihtimalle Osmanlı- bayrağı varken kalabalığın tuttuğu bir Yunan bayrağı var. Aynı zamanda binanın üstünde de yunan bayrağı var,, ve [G-Ö27]’nin “Resme baktığımda, Türk bayrakları ve farklı milletlerin bayraklarını görüyorum. Denizde bir sürü gemiler var ve bayrak taşıyan insanlar yürüyor. Kalabalıktaki insanların çoğu şapka takıyor. Gemilerde Türk bayrağı var” cümleleri ve benzer ifadelerde öğrencilerin tespitleri görülmektedir. Bu tespitler de öğrencilerin mekân hakkında gerekli ipuçlarını yakaladıklarını göstermektedir.

Bir öğrenci de [G-Ö28], “Fakat daha dikkatli baktığımda Yunan ve Türk bayraklarının bir arada bulunduğu dikkatimi çekti, buna pek anlam veremedim,, ifadesi ile Türk ve Yunan bayraklarının bir arada olmasını sorgulamaktadır. Çünkü Osmanlı topraklarında böyle bir durumun olması olağan değildir. Dolayısıyla öğrenci yerinde bir sorgulama yapmaktadır. Bir başka öğrenci de [G-Ö26], “Fotoğrafta hem Türk hem de Yunan bayrağı var. Bu barışta olduğumuz bir zamanı gösterir,, ifadesi ile bu durumu, böyle bir şeyin ancak barış zamanında olabileceği şeklinde yorumlamaktadır.

İkinci görselde de bayraklar öğrencilerin oldukça dikkatini çekmiş görünüyor. Öğrencilerin bir kısmı bayraklardan Türk bayrağı şeklinde bahsederken, bir kısmı da Osmanlı bayrağı şeklinde kullanmayı tercih etmektedir. Bu bize hem dönem farkındalığı ve hem de tarihsel süreklilik farkındalığı noktasında fikir vermektedir. Örnek vermek gerekirse öğrencilerin, “Burada caddenin ve binaların insanlarla dolup taştığını ve binaların üst katlarında Türk bayraklarının asılı olduğunu görüyorum,, [G-Ö29]. Bu görselde ayrıca öğrencilerin, görselin merkezinde yer alan ancak hangi devlete ait olduğunun anlaşılmasının zor olduğu bayrağı, “Caddenin üstünde Osmanlı bayrağından farklı bir bayrak ipe gerilmiş,, [G-Ö13], vb. ifadelerde görüldüğü üzere fark etmiş olmaları görseli okumadaki başarılarını göstermektedir. Hatta detay olarak hangi devlete ait olduğu tahmini yapan öğrenciler de olmuştur. Meselâ; “Türk bayrağı dışında bir bayrak daha var ve bu Fransız bayrağına benziyor konsolosluğa veya kutlama, dostluk için gelmiş olabilir,, [G-Ö6] diyerek bu doğru yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Fotoğraf siyah-beyaz olmasına rağmen bu bahsedilen bayrağın kalın şeritlerinden dolayı böyle bir tahminde bulundukları söylenebilir. Böyle bir yaklaşımın da benzetmelerle yapılması öğrenciler adına bir beceriyi ve cesareti göstermektedir.

Afiş-simge-alfabe üzerinden bakıldığında öğrencilerin birinci görsele dair, "Bazı bayraklarda Yunanca olduğunu tahmin ettiğim yazılar var,, [G-Ö24], gibi ifadelerinden Grek alfabesini tespit ettikleri görülebilmektedir. Bu tespitlerin yanında, "Ellerinde belirli fotoğraflar pankartlar ve yazılar var. Yunanca olan yazılar, birçok kültürden olan insanların aynı toplumda bulunduğunu ortaya çıkarıyor" [G-Ö18] ve benzer ifadelerle orada bulunanları tanımlayabildiklerini ve Osmanlı toplumunun çeşitliliğini fark ettiklerini görülmektedir. Öte yandan, "Fotoğrafta yunan alfabesi var yani hala sömürgelerin etkisindeyiz,, ifadesi ile [G-Ö20]'nin bunu sömürgecilikle ilişkilendirdiğini, [G-Ö11]'in de "Diğer bayrakların içinde başka dillerde (büyük ihtimalle yunanca) yazılar yazıyor. Bu yazılardan belki de alfabe ile ilgili bir şeyler olabilir" cümlesiyle alfabe değişikliğine vurgu yaparak kronolojik sınırları zorladıkları müşahede edilmektedir. Yine birinci görselde bulunan Tanrıça Artemis ve köpeği figürünün öğrencilerce fark edilmesinin zor olacağı beklenmekteydi. Bunu yorumlamaları ise beklenti dahilinde değildi. Nitekim öyle de oldu. Ancak çoğunlukla bu afişi fark ettiklerini ya da en azından dikkatlerini çektiği görülmektedir. Örnek olarak, "Bayrakların bazılarında farklı bir alfabeyle yazılmış yazılar var. Bir bayrakta kadın ve köpek figürü var" [G-Ö22], cümlesi gösterilebilir.

İkinci görselde bir kutlamaya işaret ettiği apaçık belli olan nazar boncuğu şeklindeki balonlar da öğrencilerin dikkatini çekmiş ve buradan da hareketle bir kutlama olabileceğinden söz etmişlerdir. Meselâ [G-Ö22], "Kadının arkasında üzerinde nazar boncuğa benzeyen bir şekil olan balonlar var" şeklinde tespit etmektedir.

Nitelik-özellik üzerinden öğrencilerin, "Eski zamanlara ait olduğundan siyah beyaz olarak çekilmiş bir fotoğraf" [G-Ö7], vb. cümlelerle fotoğrafın siyah-beyaz oluşuna vurgu yapmaları, yaşları itibarıyla siyah-beyaz fotoğraf zamanlarına yetişememiş olmalarından ötürü onların zihninde oluşturduğu tarihsellik, tarihsel kavrama ve tarihsel analiz açısından yani ellerindeki kanıtlardaki ipuçlarından yararlanarak; zaman ve mekâna ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek yorum yapma becerilerini ortaya koyabilmeleri açısından önemli görülmektedir.

4.2.1.2. Mekân

Coğrafya üzerinden bakıldığında öğrencilerin bir kısmı [G-Ö21]'in, "Arkada dağlar var. Hava çok sıcak gibi gözükmüyor. Gemilerin içinde insanlar yer alıyor ve gemiler limana ulaşıyor", ifadesinde olduğu gibi yeri önce coğrafî unsurları üzerinden tanımlıyorlar. Daha sonraki örneklerde diğer ipuçlarını da kullanarak ve oluşturdukları, ellerindeki bütün verileri birleştirerek yer konusundaki noktasal tahminlerini söylüyorlar. Meselâ, "Türk ve Yunanlıların bir arada olabileceği ve karşı karşıya gelebileceği yer İzmir olabilir. Deniz kenarında bir şehir olduğu için de İzmir olma ihtimali artıyor" [G-Ö11]. Ayrıca öğrenciler tarafından İstanbul tahmini, "İstanbul olmalı, gemi ve deniz var,, [G-Ö15], Türkiye ve Osmanlı toprakları gibi "Fotoğraflar Osmanlı topraklarında çekilmiş,, [G-Ö22] daha genel tahminlerde yer almaktadır. Ayrıca [G-Ö26]'nın "Gemilerde Türk bayrağı binalarda Yunan bayrağı olması Türklerin Yunan topraklarına geldiği bir zamandır. Yani fotoğraf Yunanistan'da çekilmiştir,, cümlesindeki gibi Yunanistan olduğuna dair tahminler de yapılmıştır. Neticede öğrencilerin tarihsel mekânı kavram noktasında; hemen hepsinin yer konusundaki tahminlerinin İzmir olarak ve pek doğru bir şekilde belirdiği görülmektedir.

Mimarî üzerinden bakıldığında öğrenciler yaptıkları tanımlamalarda özellikle ikinci görseldeki evlerin özelliklerini ; tahta, ahşap, Osmanlı mimarîsi gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Onların aşağıdaki ifadelerinde örneğin; "Evler ahşaptan yapılmış içinde insanlar meraklı gözlerle bakıyorlar" [G-Ö24], "Cumhuriyetin ilk zamanları Osmanlı döneminden kalan mimari eserleri görüyoruz [G-Ö17]. Ve nihayet mimarinin bu karakteristiğinden de mekân hakkında yorumlar ve tahminler geliyor; "İki fotoğraf da Osmanlı toprakları içerisinde çekilmiş. Bunu evlerin mimarisinden anlayabiliriz" [G-Ö28], vb. örneklerde olduğu gibi Osmanlı Devleti mimarîsi ve dönemi vurgusunun belirginleşmesi görsel verileri kullanarak tarihsel kavrama becerilerini göstermeleri bakımından önemlidir.

Konu üzerinden bakıldığında birinci görselde konunun ne olduğu hususunda öğrenciler; "Rıhtımda birçok insan toplanmış ve bir kutlama var gibi görünüyor" [G-Ö21], vb. cümlelerle çoğunlukla bunun bir kutlama olabileceğini belirtmişler ve nihai yorum için dayanak oluşturmaya devam etmişlerdir. Diğer tarafta protesto da olabileceğini

belirtenler de olmuştur. Örneğin; "İskeleye gemiler yanaşmış ve içlerinde insanlar var. Ortam çok kalabalık olduğu için ya bir kutlama ya da bir protesto var" [G-Ö11]. Bu ifadelerde ve cümlelerde görüldüğü gibi öğrenciler çoğunlukla fotoğrafta olan bitenin bir kutlama olduğu noktasında görüş bildirmişlerdir. İkinci görselde de öğrencilerin konuyu çoğunlukla kutlama olarak tespit ettikleri görülebiliyor. Bununla ilgili cümlelere bakıldığında aşağıdaki gibi örnekler belirmektedir; "Üzerinde nazar boncuğu olan balonlar var. Bayraklar var. Camdan bakan insanlar var. Sanki kutlama yapılıyor,, [G-Ö20]. İkinci görselde ne olduğunun değerlendirilmesi noktasında da öğrencilerin isabet ettikleri görülmektedir. Nihayetinde öğrencilerin her iki görselin konusu ile ilgili analizlerinin yerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki konunun doğru tahmini ve analizi öğrencileri sonuca daha da yaklaştırmıştır.

Çevre üzerinden bakıldığında birinci ve ikinci görselde öğrenciler çevreyi yeterince tanımlıyorlar. Birinci görseli; "Arkada dağlar sıralanıyor yer deniz kenarı ve büyük bir kalabalık var" [G-Ö4], vb. ifadelerle tanımlıyorlar. Ayrıca [G-Ö29]'un, "Kıyıya yakın yerde birçok gemi görüyorum. Yunanlıların veya Türklerin oraya gemilerle gelebileceğini düşündüm" cümlesiyle çevreden ulaştığı sonuç diğer öğrencilerin de aslında çevreden hareketle ulaşmış oldukları benzer sonuçlardır. İkinci görselde öğrenciler çevreyi; insan unsuru, kalabalık, sokak ve evler üzerinden tanımlamışlardır. Örneğin [G-Ö17], "Bu fotoğrafta bir sürü insanlar var. Bir geçit töreni var, insanlar kenarda izlerken ortada bir tahtın üstünde büyük uzun bir elbise giyen bir kadın var ... Herkes beyaz giymiş. En arkada arabanın üstünde paşa görünümlü insanlar var. Pencerelerde geçidi izleyen insanlar var. Balkonlarda bayraklar ve değişik tarzda kilimler var" diyor. Öğrencilerin ulaştıkları sonuçlar, onlar için ellerindeki malzemeden çıkardıkları verilerin yeterliliğini göstermektedir. Bu aynı zamanda onların meseleye sosyolojik , kültürel vb. açılardan da bakabilme kapasitelerini göstermektedir. Böylece her iki görseli de çevre detayları üzerinden okumuş oldular. Pek tabii olarak çevre özellikleri ve çevrede olan bitenler dönemin ve olayın anlaşılması noktasında oldukça yardımcı olan verilerdir.

4.2.1.3. Dış görünüş-kıyafet

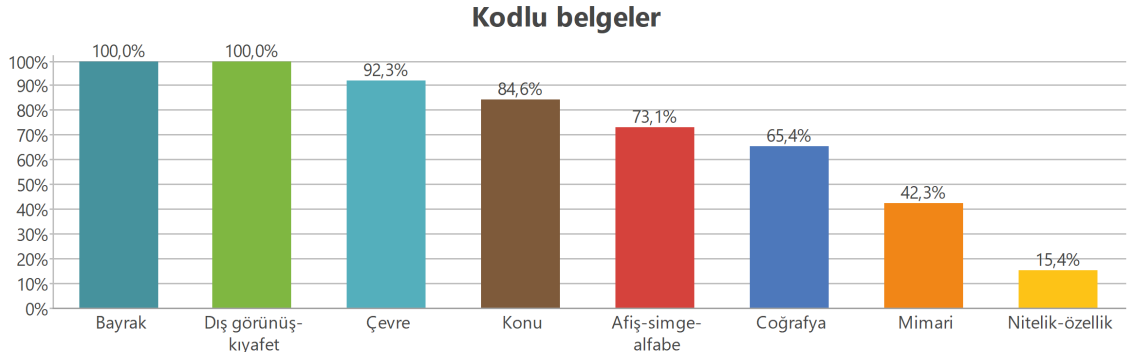
Birinci görselde insanların hemen hepsinin kıyafeti şapka üzerinden okunuyor. Yani burada dönem itibarı ile şapkanın kimler tarafından takılabileceği hususunda öğrencilere

güçlü ipuçları veriyor. Aşağıdaki gibi benzer örneklerde bu çok açık bir şekilde görülmektedir. Meselâ, "Kalabalığın giyimi oldukça modern. Şapka takıyorlar,, [G-Ö13]. Ancak bunu dönemlendirmede acele eden bazı öğrenciler şapka kanunu üzerinden yorumladıkları da görülmektedir. Meselâ, "Şapka taktıklarına göre 1925'ten sonra olabilir" [G-Ö15] gibi. Bu yorumlar ulaşılan sonuç olarak doğru olmasa da kanıttaki ipucunu değerlendirme yöntemi açısından önemlidir. İkinci görselde şapka takanların yanında fes takanlar da tespit ediliyor. Meselâ; "Bazı erkeklerin başında fes varken bazıları şapka takmış, herkes oldukça şık giyinmiş" [G-Ö1]. Ayrıca [G-Ö12], "Bazı kişiler fes bazıları şapka takıyor bu yüzden başka bir milletle türklerin beraber olduğunu düşünüyorum" cümlesinde bu farklılığın Türk halkının yanında başka bir halkın da olduğu ve beraber oldukları kanaatine götürüyor. [G-Ö11]'in, "Camdan bakan kadın farklı bir milletten gibi giyinmiş" cümlesinde de aynı tespit görülmektedir.

Bu noktada Tablo 4.2.1. ve Şekil 4.2.1.'e bakıldığında belge odaklı yani her bir öğrencinin oluşturduğu metin üzerinden bayrak ve kıyafet konusuna çalışma grubundaki bütün öğrencilerin temas ettiğini, yine çalışma grubundaki 26 öğrenciden 24'ünün çevreyi değerlendirerek veriler elde etmeye çalıştığını, yirmi iki öğrencinin konuya odaklandığı ortadadır. Afiş-simge-alfabe kategorisi üzerinden tanımlama yapan 19 öğrenci vardır. Daha özel bir alan olan fakat somut veriler elde etme şansını verecek olan mimarî tespitlerden de 11 öğrenci yararlanmıştır. Fotoğrafların siyah beyaz oluşu gibi nitelik-özellik boyutunda yer alan ipuçları da 4 öğrencinin dikkatini çektiği görülmektedir.

	Frekans	**Yüzde**
Bayrak	56	22,05
Çevre	51	20,08
Dış görünüş-kıyafet	50	19,69
Konu	37	14,57
Coğrafya	22	8,66
Afiş-simge-alfabe	21	8,27
Mimari	13	5,12
Nitelik-özellik	4	1,57
TOPLAM	254	100,00

Tablo 4.2.1. Görseli okuma - Kodlu belgeler



Şekil 4.2.1. Görseli okuma - Kodlu belgeler

Öğrencilerin kanıtı yani görselleri değerlendirirken görsellerde yakaladıkları ipuçları üzerinden hareket ettikleri ve bunun sonucunda bazı konularda yoğunlaştıkları görülmektedir. Oluşturdukları metinlerde yapılan içerik analizlerinde de görüldüğü gibi ortaya çıkan kategoriler öğrencilerin neredeyse ortak yönelimleri oldu. Bu da öğrencilerin hayal güçlerini de kullanarak görseli doğu okumayı başardıklarını göstermektedir.

Yukarıdaki verilere bakıldığında yapılan uygulamanın, öğrencilerin tarihsel kanıta dayanarak zaman ve mekana ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek yorum yapma becerileri üzerinde yani tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerinde etkili olduğunu ve bu becerileri rahatlıkla kullanabildiklerini göstermektedir. Yine ayrıca öğrencilerin görsel verileri kullanma üzerinden tarihsel kavrama noktasında başarılı oldukları görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde tarih derslerinde tarihsel görsel kullanmanın öğrencilerin genelde tarihsel düşünme becerileri özelde de yaratıcı tarihsel düşünme becerileri üzerinde etkisi gözlenmektedir.

Öğrencilerin kategorilere değinme sayısı üzerinden bakıldığında ise Tablo 4.2.2.'de görüleceği gibi öğrenciler, bayrak temasına 56, çevre temasına 51, kıyafet temasına 50, konuya 37, coğrafî özelliklere 22, afiş-simge-alfabe temasına 21 mimarîye 13 nitelik-özellik boyutuna da 4 defa temas ettikleri görülmektedir. Bu analiz de öğrencilerin temalara oldukça yoğun ve yeterli bir şekilde değindiklerini göstermektedir.

	Frekans	Yüzde
Bayrak	56	22,05
Çevre	51	20,08
Dış görünüş-kıyafet	50	19,69
Konu	37	14,57
Coğrafya	22	8,66
Afiş-simge-alfabe	21	8,27
Mimari	13	5,12
Nitelik-özellik	4	1,57
TOPLAM	254	100,00

Tablo 4.2.2. Görseli Okuma - Kodlu bölümler

4.2.2. Görseller arasında bağ kurma

4.2.2.1. Benzerlik

Konu üzerinden benzerlik kurma noktasında **ö**ğrencilerin her iki görseldeki benzerlikleri üzerinden elde ettikleri ipuçları il ulaştıkları sonuçları *kutlama, halklar ve yer-zaman* grupları üzerinden sınıflandırarak incelemek mümkündür. Buna göre kutlama üzerinden kurulan benzerlikler öğrencilerin cümlelerine örnek verilecek olursa [G-Ö18], "Bu iki resimde de insanların kutlama yaptıkları çok belli. Belirli bir gelişmeyi kutlamak için toplanmışlar" şeklinde ifade etmektedir. Öğrencilerin buna benzer cümlelerinden görsellerde bir kutlamanın yapıldığı konusunda aynı tespiti yapabildiklerini görülmektedir.

Sosyoloji üzerinden benzerlik kurma noktasında öğrencilerin fotoğraflarda yer alan kitlelerin kimliklerini tespit etmekte de zorlanmadıkları görülmektedir. [G-Ö17]'nin bu bağlamdaki cümlesi "Bu resimdeki insanlar gayri müslimdir. Ermeni ve Rum azınlıklarını yoğunluk olarak görüyoruz fakat aralarda Türkler de var." vb. örnekler kalabalığın sosyolojisi hakkında tahminde bulunduklarını göstermektedir.

Yer-Zaman üzerinden benzerlik kurma noktasında öğrencilerin yer-zaman tespiti konusunda da doğru sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Örneğin; "İki resim de Osmanlı Topraklarında çekilmiş,, [G-Ö8], "Gördüğümüz iki resim bence 20. Yüzyılın başında çekilmiş olabilir,, [G-Ö13] diyerek bunu göstermektedirler. [G-Ö29] da bütün yönleri ile iki görsel arasındaki benzerlikleri bu cümlesi ile ifade etmektedir:

> "Bu iki fotoğrafın 20. yüzyılın başlarında çekilmiş olabileceğini düşünüyorum. Bu fotoğraflarda gördüğüm yerler bana fotoğrafın çekildiği yerin Osmanlı toprakları olabileceğini çağrıştırıyor. Her iki fotoğrafta da bir kutlama yapıldığını görüyorum.

> Fotoğraflarda gayrimüslimler çoğunlukta olmakla beraber Müslüman kişiler de görüyorum. Fotoğraflardan hareketle hem Müslüman Türkler hem de gayrimüslim yabancılar tarafından kutlanan bir olay olduğunu görüyorum."

Çalışmanın bu boyutunda öğrencilerden, her iki görselde de Osmanlı Devleti sınırları içinde azınlıklar tarafından bir kutlama yapıldığını fark etmeleri beklenmişti. Öğrencilerin, benzerlikler üzerinden konu, sosyoloji ve yer-zaman üzerinden tahminleri onları görselin içeriğinin gerçekte ne olduğuna dair biraz daha yaklaşmalarını sağladığı görülmektedir.

4.2.2.2. Farklılık

Bu aşamada öğrencilerin her iki fotoğrafta da azınlıkların kutlama yaptıklarını (henüz herhangi bir kutlama) yaptıklarını fark ettikten sonra artık detaylarda birinci resimde Rum, ikinci resimde ise Ermeni kökenli Osmanlı vatandaşlarının yer aldığını tahmin etmeleri beklenmektedir. Bu şekilde bakıldığında [G-Ö22], "1. resimde Rumlar var. 2. resimde sanırım Ermeniler var. Çok az sayıda Osmanlı vatandaşı da görüyorum" cümlesi ve benzeri cümlelerden öğrencilerin bekleneni doğru olarak tahmin ettikleri görülmektedir.

4.2.2.3. Dönem

Bu aşamada öğrencilerin görseldeki olayların yani görselin ait olduğu dönemi ulaştıkları ipuçlarından yola çıkarak tahmin etmeleri beklenmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin ifadelerine bakıldığında Bir grup öğrenci tahminlerini geniş bir dönem olarak ortaya koymuşlardır. Bunun ihtiyatlı bir yaklaşım olduğu açıktır. [G-Ö8] "Bu dönem gayrimüslimlere haklar verildiği bir dönem olabilir„ ve [G-Ö9] "Bence bu dönem gayrimüslimlere bir takım ayrıcalıklar verilen Tanzimat ve Islahat dönemi olabilir„ örneklerinde olduğu gibi. [G-Ö6] "Osmanlı'da çekilmiş olma ihtimali çok muhtemel. Yıl olarak 19. yüzyıl sonu, 20. yüzyıl başları" gibi bazı öğrenciler de 19. Yüzyıl sonları olarak tahminde bulunmuşlardır. Bir grup öğrenci Osmanlı zamanları, Osmanlı'nın son dönemleri olarak tahminde bulunmuşlardır. Örneğin, "Osmanlı devleti zamanları. Osmanlı'nın son dönemleri gibi" [G-Ö11]. Bazıları da 20. Yüzyıl başları olarak tahminde bulunmuşlardır. Örneğin,"Fotoğraflar 20. yy başları gibi çekilmiştir galiba fotoğrafta osmanlı devletinde geçmekte" [G-Ö4]. Bir öğrenci aralığı daha da daraltarak

çok güçlü bir tahminde bulunmuştur. Bu öğrenci [G-Ö20], "Bence 1900-1920 aralığındadır" cümlesiyle bunu ifade etmiştir.

Öğrenci tahminlerine genel olarak bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun dönemi yaklaşık olarak doğru tahmin ettikleri ve bu tahminlerin onları görselin içeriğine biraz daha yaklaştırdığı görülmektedir.

4.2.2.4. Olay

Öğrencilerin olayla ilgili tahminlerine bakıldığında ise; "Sadece onların bu haline bakarak Osmanlı'nın yeni bir şeyler yaptığı anlaşılıyordu. İnsanlar bu yeniliği kutlamak için çeşitli şeyler yapmışlardı" [G-Ö3], gibi olayı yapılan "yeni bir şey", "yeni bir döneme geçiş" tarzında yorumlarla karşılaşılmaktadır. Ancak öğrenciler çoğunlukla her iki fotoğraftaki olayın da azınlıklara verilen haklarla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. "Bence gayrimüslimlere haklar verildikten sonra 19. yüzyılda insanlar şenliklerle bunu kutluyorlar" [G-Ö6], "İki resimde Osmanlının son dönemlerinde tüm azınlık milletlere verilen hakların kutlamasının fotoğrafı çekilmiş. Büyük ihtimalle bir kanun çıkarılmış veya bir hak verilmiş çünkü işgal olamaz" [G-Ö26] örnekleri azınlıklara veyahut gayrimüslimlere verilen haklar üzerinden bir olay vurgusunu yapmaktadırlar.

Bazı öğrenciler de örnekte görüldüğü gibi olayın azınlıklara verilen haklarla ilgili olduğunu söylerken bunun da Tanzimat veyahut Islahat Fermanı ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir: "Bu fotoğraflar Osmanlı'daki gayrimüslim halka bir takım hakların tanındığı Islahat Tanzimat Dönemi'nde çekilmiş olabilir diye düşünüyorum" [G-Ö29]. Bütün tanımlamalarda hemen hemen azınlıklara verilen haklar üzerinden yürümeleri II. Meşrutiyet'in (görsellerin konusu) özü ile uyuşmaktadır. Biraz ipucu aldıklarında bu iki fotoğrafın konusunu yani II. Meşrutiyet'e dair olduğunu da tahmin edebilmişlerdir.

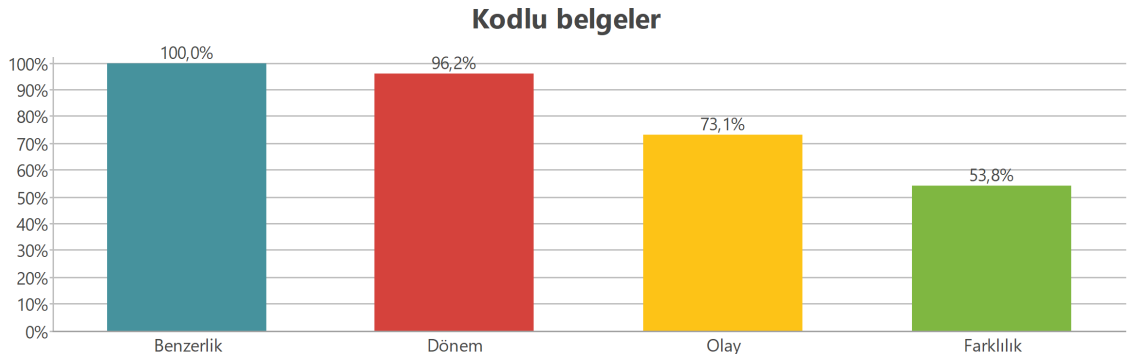
Buraya kadar olan bölümde öğrenciler yaratıcı düşünme tekniklerinden beyin fırtınası ve imgelem yöntemi ile görselleri incelemiş, onlar üzerinde fikir yürütmüş ve çıkarımlarda bulunmuştur. Bayrak, afiş üzerinden kalabalığın kimliği hakkında fikir yürütmüş, coğrafya ve mimarî unsurlara dair tahminlerle fotoğrafların çekildiği yer, görsellerin ve görseldeki çevrenin özelliklerinden hangi döneme ait olabileceği fotoğraflardaki ortak nokta ve farklılıklardan konu, konu ile ilgili elde ettikleri verilerden olayın ne olduğuna dair tahminlerde bulunmuşlar ve görselleri gerçeğe yakın bir şekilde tahmin ederek yorumlamışlardır.

Öğrencilerin, aşağı yukarı aynı tarihlerde çekilen ve aynı içeriğe sahip iki görsel arasındaki bağı dönem ve olay üzerinden kurmaları beklenmektedir. Bunun yanında genel bir yaklaşımla iki görsel arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak aradaki bağı tanımlayabilmeleri gayet tabiidir.

Bu değerlendirmelere göre analizler esnasında oluştrulan görseller arasında bağ kurma başlığı ile ilgili olarak Tablo 4.2.3. ve Grafik 4.2.2.'de görüldüğü üzere çalışma grubunda bulunan öğrencilerin 26'sı da yani tamamı aradaki benzerliklerden bahsetmişlerdir. 25 öğrenci dönemle ilgili değerlendirmelerde bulunmuş, 19'u da olay üzerinden tanımlamalar yapmışlardır. Öğrencilerin 14 tanesi de farklılıklardan ipuçları yakalamışlardır.

	Frekans	**Yüzde**	**Yüzde** (geçerli)
Benzerlik	26	100,00	100,00
Dönem	25	96,15	96,15
Olay	19	73,08	73,08
Farklılık	14	53,85	53,85
Kodlanmış BELGELER	26	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	26	100,00	-

Tablo 4.2.3. Görseller arasında bağ kurma (Kodlu belgeler)



Şekil 4.2.2. Görseller arasında bağ kurma (Kodlu belgeler)

Öğrencilerin buradaki temalar değinmeleri üzerinden bakıldığında dönemle ilgili 40 kez cümle kurduklarını, 38 kez iki görsel arasındaki benzerliklere vurgu yaptıklarını, 36 kez olay hakkında yazdıklarını ve 20 yerde farklılıklara değindikleri görülmektedir.

	Frekans	Yüzde
Dönem	40	29,85
Benzerlik	38	28,36
Olay	36	26,87
Farklılık	20	14,93
TOPLAM	134	100,00

Tablo 4.2.4. Görseller arasında bağ kurma (Kodlu bölümler)

4.2.3. Görseli yorumlama

Uygulamanın sonunda öğrencilerden görsellerden hareketli kısa birer tarihî hikâye oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları hikâyelere bakıldığında görsellerden elde ettikleri ipuçlarını gayet yerinde kullandıklarını, hikâye bütünlüğünü oluşturduklarını ve hayal gücünü kullanarak olayı anlatabildikleri görülmüştür. Bu hikâyelere bir örnek olarak [G-Ö11]'in hikâyesi buraya alınmıştır:

[G-Ö11]'nin hikâyesi

> "O gün şehirde büyük bir şenlik havası vardı. Herkes sokağa çıkmış aynı heyecanı paylaşıyordu. Osmanlı'da bulunan gayrimüslimler, kendilerine verilen haklarla sokağa dökülmüşlerdi. Her yer çok kalabalıktı. O kadar çok insan vardı ki yürümek bile imkansızdı. Her sokakta ayrı bir şenlik ve heyecan vardı. Çoğunluğu Yunan olan kesim limanda kutlamasını sürdürürken Ermeniler ise sokak aralarında kutluyordu bu günü. Minik Osman da o gün babasıyla dışarıya çıkmıştı. Kutlamalar şehrin her bir yanına yayılmıştı. Osman ilk defa böyle bir şeyle karşılaştığı için hem çok heyecanlı hem de çok sevinçliydi. Farklı milletleri bir arada göreceği içindi belki de bu heyecanı. Şu zamana kadar babasıyla katıldığı yemeklerde onlar hakkında iyi şeyler söylenmiyordu. Eve geldiklerinde babası her zaman Osman'ı yanına çeker onların haklarının bizimkilerin yanında ne kadar az olduğundan ve zor şartlardan bahsederdi. O yüzden bu şenliklere katılmaya babasıyla karar verdiler. İlk liman tarafına gittiler. Limanda Yunanlılar çoğunluktaydı. Bayrakların üzerinde yazan yazıları pek anlayamasa da eğlendikleri belliydi. Onları görünce o da mutlu oldu. Babası kolundan çekip onu bir sokak arasına götürdü. Orada ise ermeniler çoğunluktaydı. Bazı Türkler onlar gibi kenarda kutlamaları izliyorlardı. Bir ara bir geçit töreni gibi bir kadını taht üstünde

> getirmeye başladılar. Arkadan balonlar gelmeye başladı. Ve kadının önündeki çocuklardan biri Osman'a bir balon uzattı. Babasıyla yanlarında duran bir adam koyu bir sohbete daldılar. Osman ise gördüklerinden çok etkilenmişti. Şenlikler onun için çok eğlenceliydi. Fakat verilen bu hakların doğuracağı karışıklıklar aşikârdı. Fakat Osman bunlardan habersizdi."

4.2.4. Öğretmenin görüşleri

Bu araştırma bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmasında uygulamayı yöneten öğretmenden uygulamayla ilgili görüşlerini belirtmesi istenmiştir. Öğretmenin yazılı olarak ifade ettiği görüşlerinde genel kabulle ilgili olarak şunları tespit etmiştir: "Gerek metafor gerekse görseller üzerinden yapılan uygulamalara bakıldığında sınıfın büyük bir bölümü (hatta tamamına yakını) uygulamaya çok istekli bir şekilde katıldı. İlgi çekiciydi. Özellikle öğrencilerin hayal dünyasına hitab etmesi bir süre sonra ilgisiz olan birkaç öğrenciyi de derse çekmeyi başardı." Uygulamada kullanılan tekniklerle ilgili ifadelerinde belirttiği gibi; "Yaratıcı düşünme, beyin fırtınası, soru-cevap, anlatım gibi pek çok eğitim-öğretim tekniği uygulamalarda çok rahat bir şekilde uygulandı. Çok daha önemlisi öğrencinin olayı bir oyun gibi görmesi (ki oyun her yaşta olan insan için gerekli ve öğreticidir) gerek derse olan ilgiyi gerekse uygulamada zevk almasını sağladı." Uygulama öğrenciler tarafından oyun gibi algılanmıştır. Öğretmen, bu tarz yaklaşımlarda da öğrencilerin bilgi baskısı olmadan kendi becerileri ile ve farkında olmadan öğrendiklerini söylemektedir:

> "Öncelikle uygulamalarda öğrencilerden klasik ders yönteminde olduğu gibi kitap terim bilgisi istemedik. İstediğimiz kafasındaki hayatla ilgili bildikleriydi. Bunu yaratıcı düşünce ile hikâyeleştirerek, gördüklerini, duyduklarını kendince ifade etme becerisiyle ileri taşıdık. Bunlar olurken sınıfta gülen yüzler vardı. En son etapta doğru bilgiyi verdiğimizde öğrenciler hayal dünyaları ile gerçek bilgi arasında bağlantı kurdular. Bunu yaparken farkında olmadan verilmek isteneni öğrendiler."

Öğretmenin uygulamayı çözüm önerileriyle beraber eleştirel olarak ele aldığında zaman; "Yalnız şunu da belirtmekte fayda var. Bu uygulamalarda 40'+40' lık iki ders saati yeterli gelmedi. Zaman sıkıntısı bu uygulamanın handikapı.", "Ancak önceden çocuk işleyeceği materyali bilerek sınıfa gelirse zaman sorunu da çözülecektir diye düşünüyorum." Farklı denemeler; "Ayrıca uygulama farklı sınıf tiplerinde de denenmelidir." hususlarına temas etmektedir.

Olumlu yönlerini ise şu şekilde tespit etmektedir: Öğrenciye güven kazandırması, "Bence uygulama öğrencilerin kendine güven duygusunu arttırıyor. Bugün ben derste ne yapacağım, ya öğretmen bana şu konu ile ilgili bir soru sorarsa ne yaparım, zayıf alırsam gibi klasik öğrenci düşüncelerini bir kenara atıyor. Çünkü uygulamalarda öğrenci kendi bildiklerini ve yaratıcı düşüncesini ortaya koyuyor.", sınıf içi katılımı yükseltmesi, "Kafasında bir sinema filmi gibi bunları oynatıyor. Dolayısıyla derse sınıf içi katılımı yüksek.", sorulara kendilerinin cevap bulmalarının getirdiği mutluluk, "Çocuklar sizce kelimeler neler olabilir, resimde neler görüyorsunuz, sizce ne yapıyorlar, kim bunlar gibi sorulara her öğrencinin bir cevabının olması her öğrenciyi mutlu ediyor." Sonunda öğretmen, "Şu unutulmamalıdır ki kişi mutlu olduğu yerde bulunmak ister, mutlu olduğu yeri sever, sevdiği yerde başarılı olur" demekte ve böylece dersi sevmekle başarı arasındaki bağı açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kendilerine verilen iki görsel hakkındaki değerlendirmeleri ve bu görsellerden yola çıkarak oluşturdukları hikâyelere ve öğretmen görüşlerine bakıldığında öğrencilerin, gerek görselleri değerlendirirken ve gerekse hikâyelerini oluşturuken hayâl güçlerinden çokça istifade ettiklerini ve böylece gerek görselleri değerlendirmelerinde gerekse hikâyelerinde yaratıcılıklarını ortaya koydukları görülmektedir. Böylece tarihsel görsellerin kullanılmasını öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında ve bu tespti desetekleycek şekilde öğrencilerin, geçmiş, bugün ve gelecek zamanı birbirinden ayırt etme, kendi tarihsel anlatılarını yapılandırmada zamana ait bir sıra, kronolojik bir düzen oluşturma/belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturma, tarihsel süreklilik ve değişimi açıklama becerileri üzerinden, kronolojik düşünme becerilerini; görsel, matematiksel ve sayısal verileri kullanma, tarihi metinleri hayal gücünü kullanarak okuma becerileri üzerinden tarihsel kavrama becerilerini; neden-sonuç arasındaki ilişkiyi analiz etme becerisi üzerinden, tarihsel analiz ve yorum becerilerini; çeşitli kaynaklardan tarihsel veriler elde etme, eldeki kayıtlardaki boşlukları belirleyerek; zaman ve mekana ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek yorum yapma, tarihsel kanıtlara dayalı yorumlar yapma becerileri üzerinden, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini işe koştukları görülmektedir.

4.3. Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerileri ve Tarihsel Belgeler, Metin ve Grafikler

4.3.1. Kaynağı Kavrama

Dönem (Tarih, Zaman) üzerinden ilk aşamada öğrencilerin kitaptaki içeriklerin hangi döneme ait olduğu noktasında tespitlerine bakıldı ve kitaplarda çok açık bir şekilde dönemler gösterildiğinden ayrıca öğrenciler, yakaladıkları ipuçları üzerinden bunu açıkça ifade ettiler. Öğrencilerden bazılarının ifadelerine bakıldığında örneğin; [B-Ö9]'un "Bu kaynaklar bana 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında Osmanlı'nın son ve cumhuriyetin ilk döneminde önemli okullardaki öğretmenler ve öğrencilerin sicilleri ve diğer bilgileri anlatılmıştır" ifadesinde olduğu gibi açık bir şekilde dönemi algıladıkları görülmektedir.

Konu-tanımlama:özellik-nitelik noktasında da öğrencilerin alt başlıklara varana kadar kitapları ve kitap içerisindeki belgeleri inceledikleri görülmektedir. Öğrenci tespitlerine örnek olarak [B-Ö21] verilebilir:

> "5 kitaptan 3 tanesinde öğretmenlerle ilgili araştırma yapılmıştır. Maaşları ve ne öğretmeni oldukları yer alır. O dönemde çoğunluk ikinci dil olarak sırayla Fransızca, Farsça, Arapça gibi diller biliyordu. Diğer 2 kitapta ise öğrencilerin eğitim hayatı yer alıyor. Terfi edip ermediklerine dair bilgiler var. Okurken savaşa çağırılanların da bilgisi vardır. Okuldaki öğrenci sayıları da yer alır".

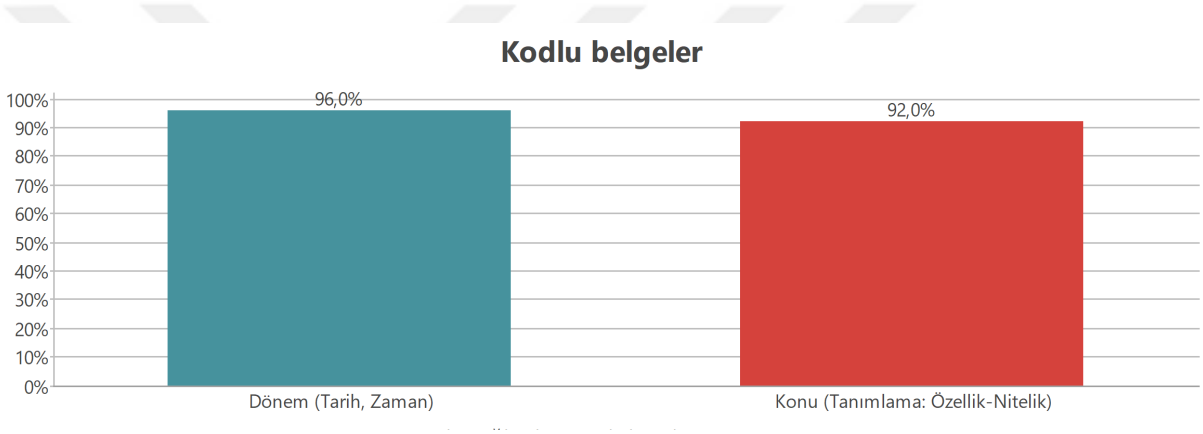
Bu ifadelerden de açıkça anlaşılacağı üzere öğrenciler genel olarak belgelerin, dönemin eğitim sistemi, kültürel yapısı ve o dönemde yaşayan insanlar yani sosyolojisi hakkında bilgiler içerdiğini söylemektedirler. Öğretmen ve öğrenciyle ilgili olarak istatistiksel bilgi, grafik ve fotoğraflardan bahsetmektedirler. Sadece öğrenciye dair kanıtların (materyalin), öğrenci sayısı, seviyesi, devam durumları ve savaşa gitme durumları ile ilgili bilgileri içerdiğini saptamaktadırlar. Sadece öğretmene dair ise branş, görev süresi, tayin-terfi durumları sanatla ilgileri, bildikleri diller, doğum yerleri ve çalıştığı okullar hakkında bilgilerin olduğu yine öğrencilerce açıklanmaktadır. Öğrencilerin tespit ettikleri konulara bakıldığında kendi seviyelerine göre kanıtı yeterince kavradıkları görülmektedir.

Kaynağı kavrama başlığındaki frekanslara bakıldığında Tablo 4.3.1.'de görüldüğü üzere 25 öğrenciden 24'ünün dönem, 23'ünün de konu ile ilgili konulara değindikleri

görülmektedir. Oransal olarak da öğrencilerin % 96'sının dönemle ilgili, % 92'sinin de konu ile ilgili tespitlerde bulundukları görülmektedir.

	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Dönem (Tarih, Zaman)	24	96,00	96,00
Konu (Tanımlama: Özellik-Nitelik)	23	92,00	92,00
Kodlanmış BELGELER	25	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	25	100,00	-

Tablo 4.3.1. Kaynağı Kavrama (Kodlu belgeler)



Şekil 4.3.1. Kaynağı Kavrama (Kodlu belgeler)

Kaynağı kavrama başlığına kodlu bölümler yani temas edilme sayısı üzerinden bakıldığında Tablo 4.3.1.'de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından dönem başlığına 26 ve konu başlığına 24 bu ikisine toplamda elli kez temas edilmiştir.

	Frekans	Yüzde
Dönem (Tarih, Zaman)	26	52,00
Konu-İçerik	24	48,00
TOPLAM	50	100,00

Tablo 4.3.2. Kaynağı Kavrama-Kodlu bölümler

4.3.2. Verileri Değerlendirme

Çalışma grubundaki öğrencilere sunulan tarihsel malzemeye oluşturan üç kitabın birinde öğretmene dair, ikisinde de hem öğretmene dair ve hem de öğrenciye dair veriler mevcuttu. Bu bölümde çalışma grubundaki öğrencilerin bu verileri nasıl değerlendirdikleri görülecektir.

Öğretmene dair veriler

Çalışma grubundaki öğrencilerin tarihsel malzemede ulaştıkları ve yazılı olarak ifade ettikleri bulgularda öğretmene dair tespitleri onların; görev-özlük durumları, genel yeterlilikleri ve sosyal durumları üzerinde yoğunlaşmıştır.

Görev ve özlükle ilgili öğrenciler öğretmenlerin; tayin-terfi, nakil, emeklilik, maaş vb. bilgilerine ulaşmışlardır.

Tayin-Terfi, Nakil, Emeklilik vs. üzerinden aşağıdaki örneklerde olduğu gibi öğrencilerin tayin-terfi, nakil, emeklilik gibi hususlarda grafiklerden ve sicillerden elde ettikleri bilgileri sunumları yer almaktadır: [B-Ö1] "'Ayrılma nedenleri' tablosunu incelediğimde öğretmenlerin en büyük ayrılma sebebinin emeklilik olduğunu gördüm. Yani o döneminin birçok öğretmenin yaşı ileri olduğunu anladım" cümlesiyle öğretmenlerin yaşına, [B-Ö9] da "Memurların belirli süre zarflarında sürekli başka okullara tayin olması o dönemde belli bir okulda uzun yıllar çalışmanın mümkün olmadığını gösterdi" cümlesiyle sürekli yapılan tayinlere vurgu yapmaktadır.

Maaş konusunda örneklerde de öğrencilerin maaşa dair hususlarda grafiklerden ve sicillerden elde ettikleri bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin buradaki farklı noktaları tespit edebildikleri görülmektedir. [B-Ö2], "Öğretmenlerin maaşları arasında çok büyük farklılıklar var. Özellikle müzik öğretmenlerinin maaşları diğerlerine kıyasla çok düşüktü. Maaşları; çalıştıkları yer, bildikleri yabancı diller, okudukları bölümler ve çalışma süreleri etkilemiş" cümlesiyle maaşların hangi sebeplere bağlı olarak değişebildiğini, [B-Ö33] de "Yine öğretmenlerin maaşları bize yaşam şekilleri hakkında bilgi verse de o dönemdeki asgari ücreti bilmediğimiz için sağlıklı bir karşılaştırma yapamıyoruz" cümlesiyle günümüzle karşılaştırabilmek için veri eksikliğinden bahsetmektedir.

Öğretmen niteliği ile ilgili öğrencilerin yaptıkları incelemeler sonucunda dönemin öğretmenlerin genel anlamda niteliklerinin ileri seviyede olduğunu [B-Ö18]'in "Öğretmenlerin kültürel olarak çok gelişmiş olduğunu birden fazla dil bildiklerini öğrendim" cümlesiyle tespit ettikleri görülmektedir. Bunun yanında [B-Ö6]'nın "Öğretmenlerden bahsedecek olursak, çoğu şu anki öğretmenlerden daha donanımlı" cümlesiyle de günümüzle mukayese ederek bu farklılığı yakalamaları uygulama esnasında onların sıra dışı düşündüklerini gösteriyor.

Dil yeterliği hususunda öğrenciler, kaynaklarda inceledikleri dönemdeki öğretmenlerin bugünün öğretmenlerinin aksine çok sayıda yabancı dil bildiklerini bugünle mukayese ederek tespit etmeleri ve yazmaları onların dikkatlerini göstermektedir. Bu tespiti yaparken o günün geçerli yabancı dilinin Fransızca olduğunu, Osmanlı coğrafyasında kullanılan dillere vukufiyeti tespit edebildiklerini öğrencilerin aşağıdaki örnek olduğu gibi benzer cümlelerinde net bir şekilde görmek mümkündür:

> "En çok öğretmenler ilgimi çekti. Günümüzde ikinci yabancı dil bilen kişiler bile takdirle karşılanıyorken, o zamanlarda öğretmenlerin neredeyse hepsinin pek çok yabancı dil bildiğini gördüm. En çok Fransızca bilinirken, ardından Arapça ve Farsça geliyor. İngilizce bilen kişi sayısı çok az. Beş dilden fazla bilen öğretmen bulunuyor" [B-Ö28].

Sanat yeterliği ile ilgili olarak bazı öğrenciler [B-Ö28]'in "Ayrıca öğretmenlerin kitabını incelediğimde çoğunun bir veya iki müzik aleti çalma yetisine sahip olduklarının farkına vardım. Bu beni çok şaşırttı. Neredeyse her öğretmen çok donanımlı" cümlesinde olduğu gibi içerikte yer alan öğretmenlerin branşları ne olursa olsun müzik, sanat ve kültürle bu denli ilgili olmalarına şaşırdıkları gözlenmektedir.

Sosyal boyut noktasında çalışma grubundaki öğrenciler, tarihsel belgelerdeki öğretmenlerin cinsiyet, kılık-kıyafet gibi sosyal boyuta taalluk eden bilgilerine de dikkat kesilmişlerdir.

Kadın öğretmen bölümünde genel kanaatin aksine kadın çalışan (öğretmen) sayısının erkek öğretmen sayısından çok olmasını tespit etmeleri de yine öğrencileri şaşırtmaktadır. Hatta bu bilgilere rastlamadan önce bunu tahmin edemeyeceklerini belirtmektedirler. Aşağıdaki gibi benzer örneklerde bu açıkça görülmektedir:

> "Kadın ve erkek öğretmenlerin sayılarının arasında uçurum olmasını beklerken kadınların bir dönem erkeklere fark attığını gördüm. Bence bu oran oldukça şaşırtıcı. Bu kitapları incelemeden önce bana erkek öğretmenlerin daha az olup olmadığı sorulmuş olsa erkeklerin fazla olduğunu söylerdim" [B-Ö28].

Kıyafet ile ilgili olarak öğrencilerin, öğretmen sicillerinde fotoğrafı olan öğretmenlerin kıyafetlerinden yola çıkarak kitapların iki farklı dönemi (Osmanlı-Cumhuriyet) anlattığını tespit etmeleri kanıtı incelemede başarılı olduklarını gösteriyor;

> "Öğretmenler hem Osmanlı döneminde hem de Türkiye Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapmışlar. İki fotoğrafı olan öğretmenler ilk fotoğraflarında Osmanlı'da görev yaparkenki halleri ikinci fotoğraflarında Türkiye Cumhuriyeti'nde görev yaparkenki halleri görülüyor. Aradaki kılık kıyafet farkı dikkatimi çekti. Cumhuriyet döneminin fotoğraflarında fes, takke yok" [B-Ö5].

Öğrenciler öğretmen ve öğrencilerin kıyafetlerini oldukça resmi buluyorlar. Bunu memur kıyafeti olarak tanımlayarak belirtiyorlar. Bu aynı zamanda öğrencilerin içine doğdukları şartların bir tezahürüdür. Çünkü resmilik bağlamında yirmi sene evvelki öğrenci-öğretmen kıyafetlerinin de bahsi geçenlerden farkı yoktur; "Hem öğretmenler hem de öğrenciler, şimdiki zamanın şartlarına göre aşırı resmi giyinmişler" [B-Ö8]. Kadın öğretmenlerin saç stilleri de öğrencilerin dikkatini çekiyor; "Kadınların saç stili hep aynı ve kısa. Yani o dönemdeler kısa saç modaymış" [B-Ö20] şeklinde ifade etmeleri bu durumu göstermektedir.

Öğrenciye dair veriler

Bu bölümde çalışma grubundaki öğrenciler, inceledikleri belgelerdeki öğrencilerle ilgili kayıtlarda rastladıkları; savaşa giden öğrenci bilgisi, cinsiyet, aile bilgisi, değişik derslerin bilgisi, sınıfta kalma, sınıf atlama, köken, yatılı olma vs. bilgileri çıkarıyorlar.

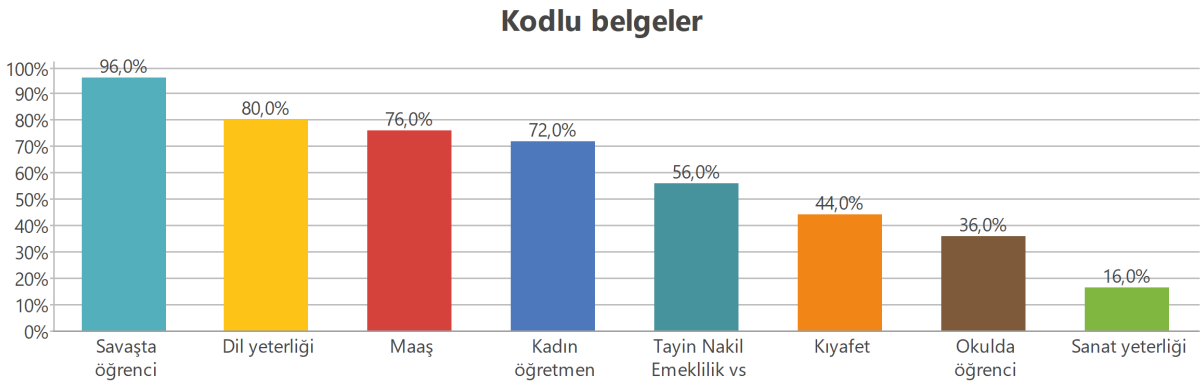
Okulda öğrenci bağlamında belgelerde yer alan öğrencilerin okuldaki durumlarına dair çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ulaştıkları bilgiler ve yaptıkları tespitler [B-Ö24]'ün "Kitapta öğrencilerle ilgili istatistik cetvellerin fotoğrafları vardır. Aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin fotoğrafları da kitaplarda bulunuyor...Öğrencilerin karnelerinin olduğunu görebiliyoruz, ayrıca okuldan kaçmaları da dahil pek çok detay kaydedilmiş" cümlesinde etraflıca görülmektedir.

Savaşta öğrenci noktasında belgelerde yer alan öğrencilerin savaşa katılmaları, özellikle de I. Dünya Savaşı'nda Çanakkale Cephesine katılma durumlarına dair çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ulaştıkları bilgiler ve yaptıkları tespitlerden örnekler şu şekildedir; Evraktaki eksik bilgilerden yani tamalanmamış bilgilerden yola çıkarak öğrenciler [B-Ö5]'in "Öğrencilerin çoğu okul tamamlayamamış olduğunu gördüm. Özellikle Çanakkale Savaşı döneminde okuyan öğrencilerin mezun olmadığını gördüm, savaşa katıldıklarını düşünüyorum...Savaşa gidip geri dönemeyen öğrencileri de gördüm" cümlesind olduğu gibi öğrencilerin savaşa gittiklerini tespit etmektedirler. [B-Ö8]'in "Kitaplarda dikkatimi çeken öğrenci sayısının çok ama çok az olduğu. Ki zaten azalan bu öğrenci nüfusu 1915-1916 (savaş) yılları arasında neredeyse sıfıra kadar düşmüş" ifadesi gibi cümlelerle de sınıf mevcutlarını öğrenciler bugün kendi sınıf mevcutları ile karşılaştırıyor ve o zamanki mevcutları az buluyor buradan yola çıkarak öğrencilerin savaşa katıldıklarını, [B-Ö20]'nin "Öğrencilerin çoğu savaşa gitmek için okuldan ayrılmışlar. Ve bunların bir çoğu okula geri dönmemiştir. Burdan savaşta şehit olduklarını anlarız" cümlesindeki gibi tespitlerle de tekrar okula dönemeyenlerin de şehit olduklarını tespit ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin savaşa gitmeleri sebebiyle öğrenimlerine ya ara verdikleri, döndüklerinde tamamladıkları ya da dönemedikleri, öğrenimlerini tamamlayamadıklarına dair tespitler neredeyse bütün öğrenciler tarafından yapılmıştır. Ancak [B-Ö14]'ün "Mesela 1 tanesinde son sınıflarda hiç öğrenci kalmadığını fark ettim. Bazıları şehir dışında öğrenimine devam etmiş, bazıları ise savaşa gitmiştir. Kitabın birinde asla unutmayacağım bir şey gördüm, edebiyat sınıfı 12. sınıfların hepsi boştu". tespiti öğrencilerin üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Verileri değerlendirme başlığındaki frekanslara bakıldığında Tablo 4.3.3'de görüldüğü üzere 25 öğrenciden 24'ünün savaşta öğrenci, 20'sinin öğretmenin dil yeterliği, 19'unun öğretmen maaşı, 18'inin öğretmen cinsiyeti, 14'ünün tayin, 9'unun okulda öğrenci, 4'ünün de öğretmenin sanat yeterliliği ile ilgili konulara değindikleri görülmektedir. Oransal olarak da öğrencilerin % 96'sının savaşta öğrenci, % 80'inin öğretmenin dil yeterliliği, % 76'sının öğretmen maaşı, % 72'sinin de öğretmen cinsiyeti ile ilgili konulara değindikleri görülmektedir.

	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Savaşta öğrenci	24	96,00	96,00
Öğretmenin dil yeterliği	20	80,00	80,00
Öğretmen maaşı	19	76,00	76,00
Kadın öğretmen	18	72,00	72,00
Tayin-terfi nakil emeklilik vs	14	56,00	56,00
Kıyafet	11	44,00	44,00
Okulda öğrenci	9	36,00	36,00
Öğretmenin sanat yeterliği	4	16,00	16,00
Kodlanmış BELGELER	25	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	25	100,00	-

Tablo 4.3.3. Verileri Değerlendirme (Kodlu belgeler)



Şekil 4.3.2. Verileri Değerlendirme (Kodlu belgeler)

Verileri değerlendirme başlığına kodlu bölümler yani temas edilme sayısı üzerinden bakıldığında Tablo 4.3.4.'de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından verileri değerlendirme ile ilgili başlıklara toplamda 149 kez temas edilmiştir.

	Frekans	Yüzde
Savaşta öğrenci	35	23,49
Dil yeterliği	23	15,44
Maaş	22	14,77
Okulda öğrenci	19	12,75
Kadın öğretmen	18	12,08
Tayin-Terfi Nakil Emeklilik vs	16	10,74
Kıyafet	12	8,05
Sanat yeterliği	4	2,68
TOPLAM	149	100,00

Tablo 4.3.4. Verileri Değerlendirme (Kodlu bölümler)

4.3.3. Verileri Yorumlama

Öğrencilerin ulaştıkları verileri yorumlarken iki ana boyut üzerinden yorumladıkları görülmektedir: Tarihsel boyut ve güncelle mukayese.

Tarihsel boyut noktasında öğrenciler ellerindeki tarihsel belgelerden o dönemdeki eğitim kurumları hakkında bilgilere ulaşmaktadırlar; "Öğretmenlerin görev yaptığı okullara bakarak o dönem hangi okulların bulunduğunu görebiliriz" [B-Ö5], o dönem Türkiye'sinde yabancı dil olarak Fransızcanın yaygın olduğuna dair verilere, "O zamanlar en çok tüccarların yabancı dilleri olduğunu gördüm. O zamanlar İngilizce'nin çok ilgi görmediğini ve daha çok Fransızca ve Farsça'nın ilgi gördüğü gördüm" [B-Ö3], Yanlış değerlendirmiş olsalar da kullanılan alfabenin o dönem farklı olduğuna dair, "O zamanlar 7 dil bile bilen insanlar varmış. Ama yazı dili Arapçaymış" [B-Ö20] gibi öğrenci tespitlerine rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin hem Osmanlı Devleti ve hem de Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde görev yaptıklarına dair bilgilere ulaştıkları, [B-Ö5]'in "Öğretmenlerin de çoğu hem I. Dünya Savaşı'nı hem de Kurtuluş Savaşı'nı görmüşler", cümlesinden anlaşılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin en dikkat çekici tespiti ise tarihsel devamlılıkla ilgili olanıdır. Bu noktayı [B-Ö9] şöyle belirtmektedir: "Osmanlı'nın son döneminde görev yapan öğretmenler genellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında da görev yapmışlardır. Buradan Osmanlı'nın son döneminin aslında Cumhuriyetin ilk döneminin temeli olduğunu çıkardım" Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencileri genç birer tarihçi olarak kabul etmenin yerinde bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Güncelle mukayese noktasında öğrenci tespitlerinde öncelikle öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlarla ilgili olanlar dikkate çekmektedir: "O dönemde de öğrencilerin sayısal-sözel olarak ayrıldığını görüyoruz" [B-Ö2], "Öğrenci şubeleri de Fünun ve Edebiyat olarak ayrıldığını görüyoruz" [B-Ö7], "Gençlerin hepsi bu kaygılı yaşamdan dolayı musiki gibi derslerden çok daha üst mevkileri elde edeceği dersleri istiyor" [B-Ö33], yine incelenen dönemdeki öğretmenlerin bugünün öğretmenleriyle mukayesesi, "Öğretmenlerin günümüz öğretmenlerinden sanatsal açıdan daha donanımlı olduğunu ve birkaç dil bildiğini gördük" [B-Ö5], ayrıca öğrencilerin karneleri, sınıfları, ders farklılıkları, tahsil edilen yabancı dil ve öğretmenlerin bildikleri yabancı diller üzerinden bugün ile karşılaştırmalar görülmektedir. Örneğin, "Bazı görseller var. Karne fotoğrafları var... Ama anladığım kadarıyla karneler şekil ve tablo olarak şimdikine oldukça benziyor" [B-Ö22], "Günümüzle karşılaştırdığımızda bir çok ders farklı. Yine ders branşlarında şube/sınıf öğretmenliği , idare eğitimi ve Fransızca öne çıkıyor. Günümüzde İngilizceye verilen önem o dönemde Fransızcaya verilmiş" [B-Ö33].

Öğrencilerin ellerindeki verileri, güncelle karşılaştırmada oldukça başarılı oldukları görülmektedir.

Eleştirel bakış (Eksiklik ve Olumlama)

Çalışma grubundaki öğrenciler tarihsel malzemeyi (belge, metin grafik vs.) eksiklikleri tespit etme ve kendilerine doğru gelen hususları olumlama yoluyla eleştiriye tabi tutmuşlardır.

'Eksiklik' noktasında çalışma grubundaki öğrencilerin inceledikleri belgelerdeki eksiklikleri üç ana başlıkta topladıkları görülmektedir. Yoğun olarak tarihsel belgelerin dili üzerinden yapılan eleştirilere rastlanmaktadır. [B-Ö18]'in "Kitaplarda anlamını bilmediğim bir çok Osmanlıca kelime vardı. Anlamak için araştırmam gerekti. Bu kelimelerin günümüz Türkçesi ile yazılmış olmasını isterdim" cümlesi buna güzel bir örnektir. Öğrencilere göre tarihsel belgelerle ilgili bir başka eksik belgelerde dönemin asgari ücretinin bilgisinin verilmemiş olması idi. Çünkü belgelerde maaş bilgisi olduğu için bunu bugün alınan öğretmen maaşı ile karşılaştırmak istedikleri görülmektedir. Bu konuda da şu eleştirileri yapmışlardır: "Ama o zamanların asgari ücretin ne olduğunu bilmediğim için pek bir karşılaştırma yapamadım." [B-Ö3], "Benim kitaplarda eksik gördüğüm o zamanın parası şu anda ne kadar bir miktarı ifade ediyor. Bu bilgiye yer verilmeliydi." [B-Ö21]. Öğrencilere göre bir başka eksiklik belgelerde konu edilen öğretmen ve öğrencilerin, önceki ve sonraki yaşantıları ve öğretmenlerin öğretmenlik dışı hayatlarıyla ilgili bilgilerin olmamasıydı. Bunun ifadesi de şu örneklerde görülmektedir: "Okulda ayrılan öğrenci ve öğretmenlerin akıbetlerinin ne olduğunun yazılmamış olması beni şaşırttı" [B-Ö30]. Yine kız öğrencilerle ilgili bilgilerin olmaması öğrencilerce bir eksiklik olarak ifade edilmiş hemen ardından cevapları kendileri inceledikleri okulların erkek okulları olduğunu belirterek, "...tabi kaynaklar erkek liselerinden olduğu için kız öğrenciler hakkında herhangi bir bilgi alamıyoruz" [B-Ö8] ifade etmişlerdir. [B-Ö3]'ün "Aynı zamanda o dönemlerde bilmediğim birçok dersin olduğunu gördüm. Bu derslerin neler olduğunu ve neden kaldırıldığını merak etmiyor değilim" ifadesi yukarıda sözü edilen kategorilerin dışında farklı olarak dönemin dersleri ile ilgili ilgilerini ortaya koymuştur.

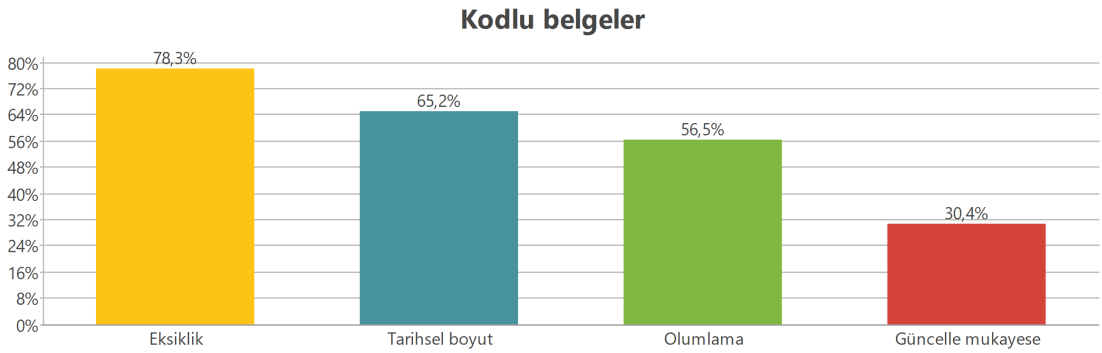
'Olumlama' tavrıyla yaklaşan öğrencilerin bu materyali ve bu materyalle çalışmayı olumladıkları görülmektedir. Bu noktada tarihsel belge içeriğinde yer alan tablo, grafik,

fotoğraf itibarı ile bakıldığında bu verilerin [B-Ö9]'in "Kaynaklar verdikleri grafiklerle ve fotoğraflarla incelememizi kolaylaştırmıştır" ifadesinde olduğu gibi çalışmalarında kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Belgelerin anlattıkları dönem itibarı ile bakıldığında, [B-Ö18] de "Osmanlı'nın son dönemi ile cumhuriyet başlangıcındaki ortaklıkları ve bağdaştırmayı istatistiksel bir biçimde okuyucuya aktardıklarını gördüm" cümlesiyle kaynakların tarihsel devamlılığa riayet ettiğine vurgu yapmıştır. Belgelerin birincil kaynaklar olmasından kaynaklanan tarafsızlığı itibarı ile bakıldığında, "Bu kaynaklar araştırma eseri kaynaklar olduğu için dönemin durumunu anlatmak konusunda objektiftir" [B-Ö9]; güncelle mukayeseye imkân vermesi itibarı ile bakıldığında, "Bu kaynaklar sayesinde o dönemin öğrenci ve öğretmenleri hakkında birçok yorum yapılabiliyor ve onların günümüzdeki öğrenci ve öğretmenlerden ne kadar farklı olduğunu görebiliyoruz" [B-Ö12] döneme dair farklı alanlarda sahip oldukları bilgiler itibarı ile bakıldığında, "Bu kitap çok fazla detay içerdiğinden, verilen verilerden eğitim-öğretim hayatının dışında o zamana ait askerî sosyal ya da ekonomik olarak Osmanlı'nın durumuna dair bilgilere kendimiz ulaşabiliriz" [B-Ö24],ifadeleriyle öğrenciler tarafından olumlanmıştır. Ayrıca [B-Ö28]'in "Bu kitaplarda hayal ettiğimden çok daha fazla ve ilginç bilgiler ile karşılaşma fırsatı elde ettim" cümlesinde olduğu gibi genel olumlamalar da olmuştur.

Verileri yorumlama başlığındaki frekanslara incelendiğinde Tablo 4.3.5.'de görüldüğü üzere 25 öğrenciden 18'inin eleştirel bakış başlığının alt başlıklarından eksiklik, 13'ünün olumlama, 15'inin tarihsel boyut, 7'sinin de güncelle mukayese ile ilgili konulara değindikleri görülmektedir. Oransal olarak da öğrencilerin % 72'sinin eksiklik, % 60'ının tarihsel boyut, % 52'sinin de olumlama başlıklarına değindikleri görülmektedir.

	Frekans	**Yüzde**	**Yüzde (geçerli)**
Eksiklik	18	72,00	78,26
Tarihsel boyut	15	60,00	65,22
Olumlama	13	52,00	56,52
Güncelle mukayese	7	28,00	30,43
Kodlanmış BELGELER	23	92,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	2	8,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	25	100,00	-

Tablo 4.3.5. Verileri Yorumlama (Kodlu belgeler)



Şekil 4.3.3. Verileri Yorumlama (Kodlu belgeler)

Verileri yorumlama başlığına kodlu bölümler yani temas edilme sayısı üzerinden bakıldığında Tablo 4.3.6.'da görüldüğü üzere öğrenciler tarafından verileri yorumlama ile ilgili başlıklara toplamda 71 kez temas edilmiştir.

	Frekans	Yüzde
Eksiklik	26	36,62
Tarihsel boyut	19	26,76
Olumlama	17	23,94
Güncelle mukayese	9	12,68
TOPLAM	71	100,00

Tablo 4.3.6. Verileri Yorumlama (Kodlu belgeler)

4.3.4. Hikâye Oluşturma

Çalışma grubundaki öğrenciler tarihsel belgeleri inceleyip ulaştıkları veriler değerlendirip yorumladıktan sonar onlardan istendiği gibi bu verilerden istifade ederek hikâyeler oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı hikâyeler millî, manevî ve toplumsal değerleri yansıtma, empatik bakışı içerme, yaratıcı bakışı içerme başlıkları üzerinden incelenmiştir.

Millî, manevî ve toplumsal değerleri içerme noktasında öğrencilerin hikâyelerindeki millî ve manevî değerlerin merkezîliği görülmektedir. Bu noktada uygulamaların bilişsel boyutunun yanında duyuşsal boyutunun da belirgin bir şekilde tebarüz ettiği görülmektedir. Aynı zamanda tarih şuurunu destekleyen bu değerler öğrencilerin hikâyelerinde; vatan sevgisi, şehadet aşkı, fedakârlık, birlik-beraberlik, öğretmenliğin kutsallığı şeklinde gruplandırmak mümkündür. Bu şuurun ortaya çıkması ise elbetteki

empatik düşünme becerisini gerektirir. Bu aynı zamanda hayal gücünü de içeren bir tarihsel düşünme becerisi aynı zamanda duyuşsal bir beciridir. Aşağıda örnekleri paylaşılan bu uygulamanın bu bölümü öğrencilere bu tarz çalışmalarla tarih şuurunu da kazandırmanın mümkün olabileceğini göstermektedir. Empatik düşünme ile oluşan bu şuur [B-Ö22]'nin "Kibarlığı ve efendiliği hep ilgimi çekmişti. Huyundaki bu güzelliği derslerinde hiç görememiştim ama çabası görmeye değerdi. Eğer hayatta olsaydı en iyi yerlere gelecekti, biliyordum. Ama o vatanı için canını feda etmişti" cümlesinde vatan sevgisi, [B-Ö7]'nin "Mektupta, ilim ve vatan ateşiyle yanıp tutuşan gencin şehit düştüğü, ta o ana kadar dönünce eğitimine devam edeceğini söyleyip durduğunu ve Rıfat Efendi'yi dilinden düşürmediğini, ona hep minnettar kalacağını söylediğini anlatıyordu" cümlesinde şehadet aşkı, [B-Ö14]'ün "Çocuğum bu sıraya okumak için geliyorsa bu abileri onu korumak için savaşa gittiğindendir" ve [B-Ö33]'ün "Bu zor günlerde birlik ve beraberlik gerek. Allah yardımcımız olsun" cümlelerinde fedakârlık ve birlik-beraberlik duyguları, [B-Ö2]'nin "Öğrencilerimizin gittikçe azalması yüreğimizi burkuyordu ancak aynı zamanda içimiz gururla doluyordu. 16-17 yaşlarındaki gençlerin bu denli cesur olması savaşı kazanacağımıza dair inancımızı arttırıyordu" cümlesinde de öğretmenin şefkatı olarak tezahür etmektedir..

En nihayetinde [B-Ö33], "Yıllar geçti, harp bitti. Cumhuriyet geldi. O dökülen onca kan sayesinde yeni bir devlet doğdu" ifadesiyle bu değerlerin hepsinin berabece ulaştırdığı topyekûn bir sonuca vurgu yaptığı görülmektedir.

Empatik bakışı içerme noktasında çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturdukları, yazdıkları hikâyelerinde empatik bakış açısı yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Kimi öğrenciler hikâyelerinde kendilerini savaşa giden öğrenci, kimisi öğrencisini savaşa gönderen öğretmen, kimisi öğrencisi ile beraber savaşa giden öğretmen, kimisi evlâdını savaşa gönderen anne, baba, kimisi de evlâdıyla beraber savaşa giden baba, babasıyla, arkadaşıyla savaşa giden öğrenci yerine koymuştur. Hikâyelerinde öğrencilerden kimisi geri dönüp eğitimini tamamlamış, kimisi gazi, kimisi de şehit olmuş ama hepsi vatanının kurtulmasına bir şekilde vesile olmuştur. Bu uygulamada [B-Ö3]'ün "Tam bu sırada oğlumu savaşa çağırdılar. Ben bunun üzerine yıkılmıştım. Duygusal olarak çöküşteydim." cümlesinde, [B-Ö8]'in "Benimle nice genç, henüz ilk defa silah almışız elimize. Vücudumuz tir tir titriyordu. Daha 15iz ya! Kalbimiz kaldırmıyordu bunları.. Biri vurulup düşüyor, kimi korkudan hareket bile edemeyecek halde." cümlesinde, [B-

Ö22]'nin "Mektepte oldukça az kişi kalmıştı. Kalan bizlerin kalpleri cephede, akılları mektepteydi." Cümlesinde ve diğeröğrencilerde yüksek empati becerisi aşağıdaki örneklerde açık bir şekilde görülmektedir.

Yaratıcı bakışı içerme noktasında uygulamanın bu bölümünde yani hikâye oluşturma bölümünde çalışma grubundaki öğrencilerin kâh yaratıcı hikâye, kâh hikâyelerde yaratıcı bölümler görülmektedir. Burada öğrencilerin empatik düşünme becerilerinin ve hayal güçlerinin etkili olduğu görülmektedir. 'Yaratıcı bakışı içerme' bölümü hikâyelerdeki kurgu ve öğrencilerin hayâl güçleri (imgelemleri) üzerinden incelenmiştir. Örnekler bakıldığında özgün kurgular ve güçlü hayâl güçleri dikkati çekmektedir.

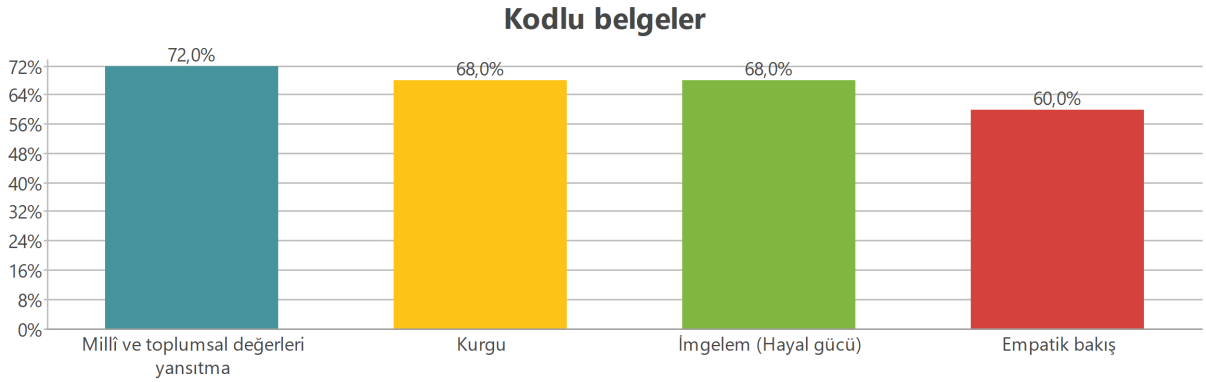
'Kurgu' bölümünde bu uygulamada çalışma grubundaki öğrencilerin ellerindeki belgelerden elde ettikleri verilere dayanarak oluşturdukları hikâyeler analiz edilerek bu hikâyelerin içinden özgün kurguya sahip bir örnek [B-Ö7]'nin hikâyesi buraya alınmıştır: Öğrenci savaşın başlarında hikâyesini başlatıyor: "1914 yıllarıydı…Savaş insanların hayatlarını gitgide sarıp insanların hayatlarını tek tek çepeçevre sararken eğitimi de kitlemişti." Ve aynı zamanda savaşın getirdiği sıkıntıları ortaya koyuyor. Öğretmenin öğrencisinin geleceği için hayallerinden ve öğrencinin hedeflerinden bahsediyor: "Ahmet Rıfat Efendi eğitim-öğretim hayatının son zamanlarındaydı aslında, Edebiyat Şubelerinin en sevilen öğretmeniydi. Kendisini çokça geliştirmiş bir adamdı; Fransızca, Almanca ve Farsça olmak üzere üç dilde ustalaşmıştı. Maaşı emeğine göre düşüktü ama o hem mesleğini hem de öğrencilerine gönülden bağlıydı. En gözde öğrencilerinden biri olan Ömer Galib, parlak bir gelecek vadettiği bariz olan bir öğrenciydi. O da çok sevdiği öğretmeni gibi bir Edebiyat öğretmeni olmak istiyordu ve çok çalışıyordu." Ancak karşılarında büyük bir sorun ve o sorunun getirdiği çaresizlik vardı. Savaş: "Ne yazık ki savaş, yurdu çepçevre sarıyor, geçim sıkıntılarını da beraberinde getiriyordu. Ömer Galib'in babası 1. Balkan Harp'inde şehit düşmüştü. Büyük abisi de orduya katılmıştı ve bütün maddi yük Galib'in üstünde olmasına rağmen o eğitiminin de asla peşini bırakmıyor, çok kitap okuyordu." Ve öğrencini o yaşına rağmen üstlendiği büyük sorumlulula ra vurgu yapılmaktadır. Bu hikâyede [B-Ö7]'nin tarihsel bakış açısını göz önünde bulundurma yolu ile tarihsel kavramayı gerçekleştirdiği görülmektedir.

‘Hayâl gücü (imgelem)’ bölümünde çalışma grubundaki öğrencilerin hikâyelerindeki güçlü hayâl gücü örneği olarak [B-Ö1], hikâyesinde ‘Tekir’ isimli bir kedi olmuş ve hikâyesini onun gözünden aktarmıştır: “Etrafta büyük bir telaş ve koşturmaca var baya vakittir, anlayabilmiş değilim. Sokaktaki çocuk sayısı git gide azalıyor, mektebe girip çıkan öğrenciler de git gide eksiliyor gibi. Yattığım pencerenin önünden kalkarak açmayı asla beceremediğim koca metal kapının önüne geldim, ev sahibine seslendim kapıyı açması için. Dışarı çıktığımda mektebin önünde doğru yürümeye başladım, pek aç değildim evde yediğim için. Tek istediğim burada okuyan ve küçüklük zamanlarında beni nerdeyse her gün görmeye gelen Ahmet’i karşılamaktı. Bir tür ritüeldi, her sabah kapıda onu karşılar, eski günleri yad etmek istercesine ilgi beklerdim...Tam mektebin oraya yaklaşmıştım ki ev sahibim Ayşe nine’nin sesini duydum...” Bu hikâyede [B-Ö1]’in tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuma ve hikâye oluşturma yolu ile tarihsel kavramayı gerçekleştirdiği görülmektedir.

Hikâye oluşturma başlığındaki frekanslara bakıldığında Tablo 4.3.7.’de görüldüğü üzere 25 öğrenciden 18’inin millî, manevî ve toplumsal değerleri içerme, 17’sinin yaratıcı bakışı içerme (kurgu, hayâl gücü), 15’inin empatik bakışı içerme ile ilgili konulara değindikleri görülmektedir. Oransal olarak da öğrencilerin % 72’sinin millî, manevî ve toplumsal değerleri içerme, % 68’inin yaratıcı bakışı içerme (kurgu, hayâl gücü), % 60’ının da empatik bakışı içerme başlıklarına değindikleri görülmektedir.

	Frekans	**Yüzde**	**Yüzde (geçerli)**
Millî, manevî ve toplumsal değerleri içerme	18	72,00	72,00
Yaratıcı bakışı içerme (kurgu, hayâl gücü)	17	68,00	68,00
Empatik bakışı içerme	15	60,00	60,00
Kodlanmış BELGELER	25	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	25	100,00	-

Tablo 4.3.7. Hikâye Oluşturma (Kodlu belgeler)



Şekil 4.3.4. Hikâye Oluşturma (Kodlu belgeler)

Hikâye Oluşturma başlığına kodlu bölümler yani temas edilme sayısı üzerinden bakıldığında Tablo 4.3.8.'de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından hikâye oluşturma ile ilgili başlıklara toplamda doksan bir kez temas edilmiştir.

	Frekans	Yüzde
Yaratıcı bakışı içerme (kurgu, hayâl gücü)	41	45,05
Millî ve toplumsal değerleri yansıtma	28	30,77
Empatik bakış	22	24,18
TOPLAM	91	100,00

Tablo 4.3.8. Hikâye Oluşturma (Kodlu bölümler)

4.3.5. Öğretmenin görüşleri

Öğretmen uygulamayı nasıl gerçekleştirdiğini şöyle ifade etti; "Öğrencilere beş kitap verildi ve incelemeleri istendi. Otuz kişilik sınıf 6'şarlı gruplara ayrıldı ve kitaplar değiş-tokuş yapıldı. Öğrenciler kitapları tek tek incelediler. Kitaptaki resimler, fotoğraflar, grafikleri değerlendirildi. Dönem tartışıldı. Bu çalışma 6 ders saati sürdü. 3 ders inceleme, 3 ders form doldurma şeklinde." Bu uygulamada da önceki uygulamada olduğu gibi yine zaman sıkıntısı yaşadığını belirtti: "Açıkça söylemek gerekirse 6 saat bu çalışma için yeterli değil. Süre uzatılabilir." İmgelem yönteminin daha etkili kullanılabilmesi için daha fazla zaman verilmesini önerdi, "Bu tarz uygulamalar hayal gücüyle pek çok pekiştireci getirmesinin yanında bol zaman istiyor. Öğretmen süreçte öğrencilerin düşünmelerine izin vermeli, bu durum uygulamanın süresini uzatıyor." Öğretmen öğrencilerle ilgili gözlemlerini de şu şekilde aktardı: "Öğrenciler çok ilginç ayrıntılar yakaladılar ve eğlendiler. Derste sıkılmadılar. Öğrenciler için zevkli bir

süreçti.” Öğretmen uygulamanın öğrencileri için zevkli geçtiği tespitini bu uygulama için de yaptı ve öğrencilerin güncelle mukayese yapabildiğini şu şekilde belirtti; “Bu çalışmayı yaparken farkında olmadan bugünkü eğitim sistemi ile o günki eğitim sistemini karşılaştırdılar ve sonuçlar çıkardılar.”

Bu aşamada öğrencilerin metinleri üzerinde yapılan analizlerde öğrencilerin hayâl güçlerini kullandıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin de bu yönde olduğu görülmektedir. Ayrıca yine yapılan analizlerde öğrencilerin, tarihsel süreklilik ve değişimi açıklama üzerinden kronolojik düşünme becerlerini; yazarın tarihi belgenin ya da metnin kaynağını tanımlama ve güvenirliğini değerlendirme, tarihi metinleri hayal gücünü kullanarak okuma, Görsel, matematiksel ve sayısal verileri kullanma üzerinden tarihsel kavrama becerilerini, neden-sonuç arasındaki ilişkiyi analiz etme üzerinden tarihsel analiz ve yorum becerilerini; çeşitli kaynaklardan veriler elde etme, tarihsel verileri sorgulama, eldeki kayıtlardaki boşlukları belirleyerek; zaman ve mekana ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek yorum yapma, tarihsel kanıtlara dayalı yorumlar yapma üzerinden tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini; kendilerini inceledikleri dönemdeki öğrencilerin yerine koyarak empatik düşünme becerilerini ortaya koymuşlardır. Bu da öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında tarihsel belge ve metinlerle grafiklerin etkili olduğunu göstermektedir.

4.4. Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerileri ve Tarihsel Sorular

4.4.1. Sorudan hareketle tarihsel sorunun tespiti

Öğrencilerin oluşturdukları metinler üzerinde yapılan incelemede tarihsel sorunun tespiti noktasında meseleye; devletin genel durum, iç dinamikler ve dış etkiler üzerinden baktıkları görülmüştür.

Devletin genel durumu açısından soruna yaklaşan öğrenciler o dönemde Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumu yansıtmışlardır. Öğrenciler sorunu tespit ederken Osmanlı'nın o dönemde çeşitli boyutları ile şu yorumları yapmışlardır; [TS-Ö5], "Osmanlı Devleti çökmekte olan adeta yaşlı bir adama benzetilen bir devletti" cümlesiyle dünyadaki algısı üzerinden, [TS-Ö15], "Böyle bir şey olamazdı çünkü bir şekilde onu yine savaşa katarlardı. Savaştan uzak kalamazdı. Her türlü etkilenirdi. Kötü etkilenirdi. Ama katıldı ve kaybetti" cümlesiyle dünya siyasetindeki konumu üzerinden; [TS-Ö7], "Osmanlı Devlet'i 1. Dünya Savaşı'ndan yenik çıkmıştır. Çok büyük kayıplara uğramış ve savaşta Almanya'nın yanında yer almıştır. Savaşta, çok sert antlaşmaları imzalamış, diğer devletler tarafından baskılanmıştır" ve [TS-Ö33], "Osmanlı Devleti bu dönemde savaştan çıkmış, ekonomik, askeri, siyasi birçok zorluk yaşamıştır" cümleleriyle savaş sonundaki ve sonrasındaki durumu üzerinden; yaptıkları tespitlerle Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na katılmasının Osmanlı'ya çok büyük sorunlar yaşattığını ortaya koymuşlardır. Böylece geçmiş döneme ait tarihsel meseleleri ve problemleri tanımlayarak, tarihsel sorun analizi becerilerini göstermişlerdir.

İç dinamikler açısından noktasında öğrenci ifadelerine bakıldığında; [TS-Ö2], "Çok uluslu yapısı nedeniyle başka devletlerin azınlıklarına yaptığı baskılar içi sorunlara neden olmuştur" cümlesiyle azınlıkların durumu, [TS-Ö14], "Ekonomik vs. durumumuz zaten iyi değildi, Osmanlı devletinin yenik ayrılması daha da işleri zorlaştırdı" cümlesiyle ekonomik durum, [TS-Ö6], "Çanakkale cephesi dışında tüm cephelerden mağlup çıkmıştır ve siyasi olarak zaten çökmüş olan Osmanlı, savaştan iyice dağılarak çıktı" cümlesiyle siyasi-askerî durum gibi meseleyi Osmanlı'nın iç sorunları ve iç dinamikleri üzerinden ele alarak durum tespitler yaptıkları görülmektedir.

Dış etkiler açısından öğrenciler soruna yaklaştıklarında genelde Osmanlı Devleti'nin savaşa katılmak zorunda olduğu gerçeğini ortaya koyarak belirtmişlerdir. Öğrenciler [TS-Ö21]'in "Bence her şekilde katılmak zorundaydı. Çünkü jeopolitik açıdan öyle bir

konumdaydı ki her şekilde zaten savaşa dahil olacaktı" ifadesinde olduğu gibi bu durumu o dönemim uluslar arası siyasetinin ve Osmanlı'nın jeopolitik konumunun kaçınılmaz bir sonucu olarak düşünmüşlerdir. Bu kaçınılmaz durumun nihayetinde [TS-Ö1]'in "Yavuz ve midilli adında aslında Almanların kontrolünde olan iki gemi Rusya'yı bombaladığında Osmanlı zorla savaşa girdi ve tahmin edilebileceği üzerine yenik çıktı" cümlesi ve benzer cümlelerde öğrenciler, Osmanlı'nın bir oldu-bitti ile karşı karşıya bırakılmış olması durumuna vurgu yapmışlardır.

Görüldüğü üzere öğrenciler, Osmanlı Devleti'nin ekonomik, siyasi-askeri vb. açılardan zor durumda olduğunu ancak buna rağmen I. Dünya Savaşı'na katılmak zorunda olduğunu belirtmektedirler.

4.4.2. Tarihsel sorun olarak tespit edilen durumun analizi

4.4.2.1. Sonuçları üzerinden (Siyasî, ekonomik, sosyal-kültürel, küresel-politik)

Sorunun analizinde öğrencilerin sorunu; sonuçları ve bugüne etkisi üzerinden ele aldıkları görülmektedir. Hem sonuçları üzerinden hem de bugüne etkisi üzerinden öğrencilerin analizlerini şu başlıklarla toplamak imkân dahilindedir: siyasî, ekonomik, sosyo-kültürel ve küresel-politik bakış açıları.

Siyasî sonuçları yönüyle meseleyi ele alan öğrenciler siyasî sonuçlardan özellikle toprak kaybı; şu an Türkiye ile komşu olan alanlardaki birçok yerin kaybedilmesi ve I. Dünya Savaşı'ndan sonra bir biri ardına devam eden olayların neticesi olarak yönetim şeklinin değişmesi üzerinde durmuşlardır. [TS-Ö13]'ün "Yönetim şekli değişti. Milli mücadele ile yeni bir devlet ortaya çıkmıştır. Arap Yarımadası'nda Suriye ve Irak gibi oldukça önemli yerlerin kaybedilmiştir. Ayrıca Ege Adaları ve Batum da kaybedilmiştir" cümlesi öğrencilerin bu hususta genel eğilimi yansıtmaktadır.

Ekonomik sonuçları yönüyle meseleye yaklaşan örneklere bakıldığında [TS-Ö32]'ün "Suriye, Irak, Batum vb. gibi yerler kaybedildiğinden yeraltı zenginliğimiz de azalmıştı" cümlesinde olduğu gibi savaşın ekonomik sonuçları yönüyle öğrenciler, savaşta kaybedilen topraklarla beraber kaybedilen yerlerdeki petrol yataklarının ve yer altı zenginliklerinin de kaybedilmiş olmasına değinmektedirler.

Sosyal-kültürel sonuçları yönüyle soruna bakan öğrenciler pek tabii bir tepkiyle Osmanlı Devleti'nin yıkılmasının dolaylı bir sonucu olarak modern Türkiye

Cumhuriyeti'nin kurulduğunu ve böylece yapılan reformlarım da savaşın dolaylı bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. [TS-Ö18]'in "Bir yandan yerli bir devlet kurulduğu için yeni bir yönetim sistemi yani cumhuriyet ile yönetime geçilmiştir. Kılık kıyafetimiz daha modernleşmiştir. Batı etkisinde olan bir Türkiye olmaya başlamışızdır" ifadesi ve benzer ifadelerde görüldüğü üzere; yaşam tarzı-Batılılaşma, kıyafet, takvim, ölçü birimleri, yazı-alfabe alanlardan sosyo-kültürel açıdan olan değişikliklere öğrencilerin çokça vurgu yaptıkları tespit görülmektedir.

Küresel-politik yönüyle ise [TS-Ö32]'nin "Türkiye Cumhuriyeti dışında da birkaç devlet kurulmuştur" ifadesin gibi benzer ifadelerde Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla onun yer aldığı coğrafyada kurulan devletlerden bahsetmesi savaşın küresel sonuçlarına yapılan vurgu olarak ele alınmalıdır.

4.4.2.2. Bugüne genel etkisi üzerinden (Siyasî-askerî, ekonomik, sosyal-kültürel, küresel-poltik)

Siyasî-askerî yönü itibariyle bakıldığında öğrenciler I. Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanan toprak kayıplarının bugünün Türkiye'sine etkilerinden bahsetmişlerdir. Özellikle güncel olması bakımından Türkiye'nin güney sınırlarındaki hareketliliği bu kayıplara bağlamışlardır. Ayrıca Yunanistan'a yaşanan kayıplar ve Ege Adalarının devredilmesi hususunu da sorun olarak ortaya koymuşlardır. Bu meseleleri öğrenciler güncel olarak özel çevrelerinden duyma ihtimalleri yüksek olmakla birlikte geçmişle bu bağlantıyı kurmuş olmaları önemlidir. Bu noktada başlıca Irak'ın kaybını genel olarak terör özelde PKK terörü ile "Bugün Irak topraklarının kaybedilmesinden dolayı Pkk'nın ortaya çıkması ve orada yaşadığımız sorunlar bize etki etmektedir. Çünkü onlar ile savaşırken asker ve silah harcıyoruz" [TS-Ö14], Suriye'nin kaybını mülteci sorunu ve orada düzenlenen harekâtlar ve bu harekatlardaki asker ve ekonomik kayıplar ile "Bir sürü noktada toprak kaybedilmesi, mesela Suriye'nin kaybedilmiş olmasa Afrin harekatı gibi birçok harekatı yapmamamıza gerek kalmazdı" [TS-Ö1], Ege Adaları ve Yunanistan sınırında yaşananları da Batı dünyası ile ilgili ilişkilere sorun olarak yansıması üzerinden, "Ege adalarını Yunanistan'a bıraktığımızdan beri adalar yüzünden iki devlet hep karşı karşıya gelmekte güç gösterisi yapmaktadır. Filistin, Suriye, Irak gibi yerlerde karışıklıklar terör grupları vs. sınır güvenliğimiz tehdit etmektedir" [TS-Ö32] gibi çok isabetli bir şekilde değerlendirmişlerdir.

Ekonomik yönüyle öğrenciler, I. Dünya Savaşı'nın Türkiye açısından ekonomik anlamda en genel sonucu olarak [TS-Ö28]'in "Petrol bölgelerini kaybettiğimizden ekonomimiz daha iyi olabilecekken daha kötü durumdadır ve ithal ettiğimizden, fiyatlar ülke içinde daha yüksektir" ifadesinde görüldüğü üzere petrol kaynaklarının kaybedilmesi olarak ifade edilmiştir. [TS-Ö8] "Ayrıca günümüzde Arap Yarımadası bizde olsa petrol ihracatı yapılabilirdi" ve [TS-Ö33] "Günümüzde I. Dünya Savaşı nedeniyle bazı sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin Musul-Kerkük kaybedilmeseydi günümüzde petrol fiyatları bu kadar yüksek olmazdı ayrıca ekonomik olarak güzel bir kaynağımız olurdu" ifadeleriyle daha özele inerek, Musul-Kerkük'ün ve Arap Yarımadası'nın kaybedilmesi ile petrol kaynaklarının kaybedildiğinin ve bu yüzden petrolün ekonomiye büyük bir yük bindirdiğinin ifadesini ortaya koymuşlardır**.** Ayrıca [TS-Ö26] da "Yunan adaları verilmeseydi şu an ege denizinin hakimiyeti bizde olurdu ve turizm daha da ilerlerdi" cümlesiyle Ege Adalarının turizm açısından ekonomik değerine vurgu yapmıştır.

Sosyal-kültürel yönüyle öğrencilerden [TS-Ö1]'in "...o coğrafyada yaşanan problemleri dert etmemize 'o kadar da' gerek kalmazdı" ifadesinde Savaş'ın sonuçlarının günümüze sosyo-kültürel etkilerini coğrafya ve kaderdaşlık üzerinden bir okumaya rastlamakla beraber, [TS-Ö3]'ün, "Suriye göçmenleriyle uğraşmak zorunda kalmazdık" ifadesinde olduğu gibi bugün yaşanan Suriyeli mülteci krizi üzerinden de okumalara da rastlanmaktadır. Ancak bu alanda tespitlerin daha çok Cumhuriyet Dönemi ile beraber yapılan reformlar özellikle de yazı ve dile ile ilgili olan reformlara atıf çok olmuştur. Bazı öğrenciler alfabe değişikliğinin okuma-yazmayı kolaylaştırdığı ve okuma-yazma oranını arttırdığı yönündeyken örneğin, "Alfabemiz değiştiği için okuma-yazmamız kolaylaştı. Kılık-kıyafetimiz değiştiği için , yurt dışında bize karşı olan önyargı azaldı" [TS-Ö2], bazı öğrenciler de alfabe değişikliği ile geçmişle kültürel bağların kopması gibi bir durumun yaşandığını ifade ettiler. Örneğin, "Yeni inkılaplar kabul ettiğimiz için insanların düşünce yapısı da gelişti ve insanlar daha geniş açıdan bakmaya başladılar. Fakat alfabe değişikliği sebebiyle eskiden çıkarılan ve çok bilinen tarihi eserleri okuyamıyoruz" [TS-Ö11]. Yazı konusunda bir öğrenci de [TS-Ö18], yabancı dil öğrenme üzerinden ilgi kurmuştur: "Alfabenin latin alfabesi olması diğer yabancı dilleri daha kolay öğrenmemize yardımcı olmuştur". [TS-Ö16] "Takvim değişikliği sonucunda şu anda dini günlerin ve ayların yıl içerisinde kayması" ifadesiyle

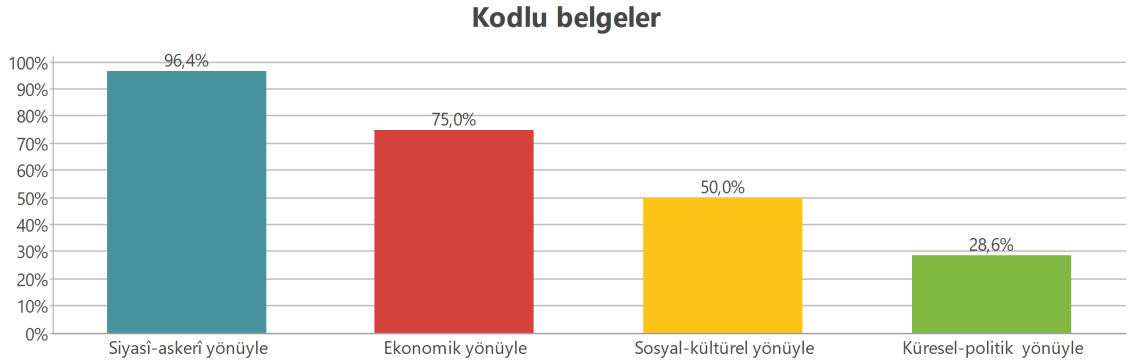
takvim, [TS-Ö17], "Teokratik yönetim değişmeseydi , kadınlara bu kadar özgürlük verilmezdi" ifadesiyle kadın hakları yönetim biçimi, [TS-Ö24] "Kılık-kıyafet değişmeseydi, geri kalan bir toplum gibi görünmeye devam edecekti" ifadesiyle kıyafet konularında da bugüne yansımalara vurgu yapmışlardır.

Küresel-politik yönüyle çalışma grubundaki öğrencilerin metinlerinde yapılan analizlerde Savaş'ın bugün için bazı küresel-politik sonuçları olduklarını da belirtmişlerdir. Küresel-politik başlıkta [TS-Ö30] "Ortadoğu'nun birçok ülkenin hedefinde olması ve sürekli bir savaş ve kargaşa olması da bugüne ulaşan bir sorun. Eğer Ortadoğu bizde olsaydı bu sorunlar yaşanmazdı" ifadesiyle Ortadoğu Bölgesi için genel bir sorundan bahsetmektedir. [TS-Ö21] de "İtilaf devletleriyle aramız çok iyi olmadığından Avrupa Birliği'nde az söz alabiliyoruz" ifadesiyle mağlubiyetin bugün Avrupa Birliği ilişkilere de yansıdığı şeklinde bir bakış açısını ortaya koymaktadır.

Bu uygulamada yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin tarihsel sorunun analizi ile ilgili bugüne etkisi üzerinden değerlendirmelerinde Tablo 4.4.1.'de görüldüğü üzere 28 öğrenciden 27'si siyasi-askerî yönüyle, 21 öğrenci ekonomik yönüyle, 14'ü sosyal-kültürel yönüyle, 8'i de küresel-politik yönüyle, oransal olarak da Şekil 4.4.41.'deki gibi % 96,4'ü siyasi-askerî yönüyle, % 75'i ekonomik yönüyle, % 50'si sosyal-kültürel yönüyle, % 28,6'sı da küresel-politik yönüyle değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

	Frekans	**Yüzde**	**Yüzde (geçerli)**
Siyasî-askerî yönüyle	27	96,43	96,43
Ekonomik yönüyle	21	75,00	75,00
Sosyal-kültürel yönüyle	14	50,00	50,00
Küresel-politik yönüyle	8	28,57	28,57
Kodlanmış BELGELER	28	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	28	100,00	-

Tablo 4.4.1. Bugüne etkisi üzerinden (Kodlu belgeler)



Şekil 4.4.1. Bugüne etkisi üzerinden (Kodlu belgeler)

Ayrıca Tablo 4.4.2.'de görüldüğü gibi siyasi-askerî yönüne toplam 36 kez, , ekonomik yönüne 22 kez , sosyal-kültürel yönüne 15, küresel-politik yönüne de sekiz kez toplamda 81 kez değinilmiştir.

	Frekans	Yüzde
Siyasî-askerî yönüyle	36	44,44
Ekonomik yönüyle	22	27,16
Sosyal-kültürel yönüyle	15	18,52
Küresel-politik yönüyle	8	9,88
TOPLAM	81	100,00

Tablo 4.4.2. Bugüne etkisi üzerinden (Kodlu belgeler)

4.4.3. Tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorun

Yönerge gereği bu aşamada uygulama esnasında bahsedilen tarihsel sorunun yani I. Dünya Savaşı'nın sonuçlarının bugün için doğurduğu sonuçlardan en büyüğü hangisidir sorusuna öğrencilerin cevapları aranmıştır.

Öğrenciler tarafından tespit edilen güncel sorun ve bu sorunun gerekçelendirilmesi

Toprak kaybı

Öğrencilerden ikisi genel anlamda toprak kaybını en büyük sorun olarak göstermişlerdir. Bunlardan [TS-Ö27], "Osmanlı devletinin savaşı kaybetmesinin sonucundan kaynaklanan en büyük sorun bence toprakların kaybedilmesidir" demiştir.

Gerekçe olarak da [TS-Ö27] "Irak topraklarının kaybedilmesi ile terörist saldırıları ortaya çıkmış ve petrol rezervleri kaybedilmiştir. Suriye topraklarının kaybedilmesi ile

mülteci sorunu ortaya çıkmıştır" cümlesiyle bugün yaşanan ekonomik, siyasi sorunlar ve küresel sorunları ifade etmiştir.

Ortadoğu'nun kaybı

Çalışma grubundaki öğrencilerden [TS-Ö6], "Türkiye için Suriye ve Ortadoğu topraklarının kaybedilişi en büyük sorun" ifadesiyle tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorun olarak Ortadoğu topraklarının kaybı olarak belirlemiştir. Bunun gerekçesi olarak da "Türkiye'nin en büyük sorunu sınır güvenliği ve terördür. 1980'lerden beri PKK ve son yıllarda IŞİD-YPG gibi terör örgütleri, Türkiye'nin aynı zamanda ekonomisine de zarar vermektedir. Mülteci krizi, Türkiye ekonomisini aşırı sarmış ve toplumsal olayları da arttırmıştır" ifadesinde görüldüğü üzere o bölgede Türkiye olarak yaşanılan sorunların hemen hepsini sıralayarak yapmaktadır:

Suriye'nin kaybı

Çalışma grubundaki öğrencilerin çoğu, I. Dünya Savaşı sonrasında Suriye topraklarının kaybedilmesinin bugünü etkileyen en büyük sorun olarak ele almışlardır. Bunu gerekçelendirirken de bugün yaşanan Suriye iç savaşı ve Suriye krizinin gerek askerî, gerek ekonomik, gerekse insan hareketliliği üzerinden Türkiye'yi, etkilemiş olmasını göstermektedirler. Bu sorunun gerçek anlamda ve taze yaşanan bir sorun olmasının öğrencilerin görüşlerini etkilediği görülmektedir. Bu da postmodern tarih yazıcılığı anlayışındaki tarihi malzemenin bitimsiz bir şekilde yorumlanıp, tarihin her seferinde yeniden yazılabileceği anlayışını desteklemektedir. Bu durumu örnekte görebilmek mümkündür, "Osmanlı'nın savaşa girip kaybetmesinin sonucunda bugünü etkileyen sorunlardan en önemlisi Suriye'nin bizim elimizde olmamasından dolayı oluşan Suriye sorunu" [TS-Ö30]. Öğrenci "Osmanlı'dan ayrılan Suriye Devleti bugün büyük devletlerin baskısı ve saldırısı altında. Çeşitli terör örgütleri aracılığıyla Suriye'yi bölüp iç savaş çıkaran devletlerin amacı Suriye'yi egemenlikleri altına almak. Suriye'deki savaşlar ülkemizin güney doğusundaki sınır bölgeleri için tehlike arz ediyor. Devletimizin sınır güvenliği için o bölgeye harekatlar düzenliyor. Bu da günümüze gelen en önemli sorun" cümlesiyle de gerekçelerini belirtmektedir.

Irak'ın kaybı

Çalışma grubundaki öğrencilerden bazıları da en büyük güncele yansıyan sorun olarak da [TS-Ö20]'nin "Irak topraklarının kaybedilip Pkk terör örgütünün ortaya çıkması"

ifadesinde olduğu gibi Irak'ın kaybını yazmışlar ve bunu da yine [TS-Ö20]'ün "PKK örgütü ülkedeki insanların ırksal vicdanlarını kullandı. Bizi birbirimize böldürüyor. Ve devletde buna tepki olarak PKK ile savaşıyor. Bunun sonucunda askerimiz ölüyor ve her gün şehit veriyoruz. Aynı zamanda insanlar birbirini Türk ve Kürt diye ırkçı kavramlarla ayırıyor. Ve her iki toplumda birbirine karşı nefretle hareket ediyor. Buda ülke içinde bir kutuplaşma meydana getiriyor" cümlesinde olduğu gibi sınır güvenliği, terör olayları, PKK terörü, iç güvenlik sorunları ile gerekçelendirmişlerdir:

Musul ve Kerkük'ün kaybı

Öğrencilerin bir kısmı da [TS-Ö15]'in "Musul-kerküğü kaybetmemiz..." ifadesinde olduğu gibi Musul-Kerkük özelinde ama genel olarak da petrol ve diğer yeraltı zenginlikleri olan bölgelerin kaybedilmesinin bugünkü ülke ekonomisini doğrudan etkilediğini belirterek en büyük güncel sorun olarak bu toprakların kaybını göstermişlerdir. Gerekçesini de "Eğer elimizdeki toprakları kaybetmeseydik şuan uğraşılan problemlerin hiçbiri olmazdı. Musul-Kerkük gitmeseydi hem petrol yatakları gitmezdi ve fiyatlar düşerdi. Hem de bugün ordaki savaşla uğraşmak zorunda kalmazdık. Maddi ve manevi zarar olmazdı. Mülteci sorunu olmazdı" ifadesiyle tarihi bağlar, terörö sorunu ve ekonomik zenginlikle açıklamaktadır.

Öğrencilerin, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na katılması ile yaşadığı büyük tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorun bağlamında bugün Türkiye Cumhuriyeti'nin yaşadığı güncel sorunlar üzerinden ele almaları ve tespitler yapmaları gayet tabii ve beklenen bir sonuçtur. Bu da uygulamanın bu safhasının değerlendirilmesinde öğrencilerin sorun analiz noktasındaki başarılarını göstermektedir. Bunun da güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme becerisi hususnda tebarüz ettiği gözlemlenmiştir. Uygulamada istifade edilen yaratıcı düşünme tekniği olan yaratıcı problem çözme tekniğinin buraya kadar doğru bir şekilde işlediğine işarettir.

Bundan sonraki aşamada öğrencilerin çözüme yaklaşım tarzları belirmiş ve içerik analiziyle bu tarzlar kategorize edilmiştir.

4.4.4. Çözüm

Çalışma grubundaki öğrencilerin metinlerinden hareketle ortaya çıkan tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorunla ilgili tespitlerinden sonra onların yönergede belirtildiği üzere belli mesleklerin işleyiş tarzındaki mantık ile hareket ederek ortaya koydukları çözüm

önerileri ve çözümü çeşitlendirmeleri aranmış, yine öğrenci metinlerinden hareketle üç tarz karar şekliyle hareket ettikleri tespit edilmiştir. Bu soruna özel olarak yapılan çalışma neticesinde şu üç tarz kara çeşidinden bahsetmek mümkün olmuştur:

1. Onaylayıcı karar
2. Empatik karar
3. Aykırı karar

Bu karar tarzlarının her biriyle ilgili yapılan incelemede de yönergenin doğrultusunda öğrencilerin her biri için aynı yolu işlettikleri görülmüştür:

1. Çözüm önerisi
2. Önerileri çeşitlendirme
3. Temel stratejiyi belirleme.

Böylece bu uygulama ile pek tabii olarak bu uygulamaya mahsus ancak örnek olabilecek öğrencilerin karar alma biçimleri ile ilgili bir fikrin ortaya çıktığı görülmüştür. Bundan sonraki bölümde bu kararları ve bunların örneklerini görmek mümkündür.

4.4.4.1. Onaylayıcı karar

Araştırmacı tarafından onaylayıcı karar ismiyle kategorize edilen bu karar biçiminde öğrenciler I. Dünya Savaşı'na girerken Osmanlı Devleti'nin genel tutumunu doğru bulmuşlar, savaşa girmenin ve Almanya'nın yanında bu şekilde girmenin doğru olduğunu ifade etmişler, kısacası o günkü kararları onaylamışlardır. Bu karar biçimi ile ilgili bakıldığında [TS-Ö14]'ün "Ben yine Almanya'nın yanında savaşa girerdim. Çünkü eninde sonunda savaş bizi bir yerden etkileyecekti belki savaşa katılmayıp savaş sırasında üstünlük elde edebilirdim. Ama bu bana pek olağan gelmiyor. İngiltere'nin yanında zorlayarak katılsaydı katılmak için büyük ihtimalle topraklarından vermesi gerekecekti ve savaş sonunda İngiltere'nin sömürgesi haline gelmesi olasıydı" cümlesinde beliren örnek karara ortaya çıkmaktadır.

Çözüm önerileri

Bu aşamada onaylayıcı karar biçimini kullanan öğrencilerin [TS-Ö14]'ün "Ben savaşa katıldığım zaman sınırlarıma daha ağırlık verirdim. Herkesin askere katılmasında geç

kalınmış. Halifelik gücümü kullanarak asker sayımı çoğaltırdım. Amerika'yı yanıma çekmeye çalışırdım" cümlesinde görüldüğü gibi çözüm önerilerini ortaya koydukları görülmektedir.

Önerileri çeşitlendirme

Bu aşamada öğrencilerin [TS-Ö14]'ün "Bu sorunun ortaya çıkmaması için önceliğim halifeliğimin etkisiyle Müslümanları toplamak ve Amerika'yı yanıma çekmek" cümlesi ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

Temel stratejiyi belirleme

Bu aşamada ve nihayetinde öğrenciler [TS-Ö14]'ün "Halifeliğimi kullanırdım. İlk hamlem bu olurdu. Çünkü savaşın seyri dini gerek asker gücü gerek her şeyini değiştirir ve üstünlüğü bizim tarafımıza çekerdim" ifadesinde olduğu üzere yapılacak iş ve strateji ile ilgili bir eylem, bir anayol belirledikleri görülmektedir.

4.4.4.2. Empatik karar

Araştırmacı tarafından empatik karar ismiyle kategorize edilen karar biçiminde öğrenciler I. Dünya Savaşı'na girerken Osmanlı Devleti'nin genel tutumunu doğru bulmamakla beraber, içinde bulunulan şartlar sebebiyle durumu anladıklarını belirtmişler ve fakat farklı seçenekleri zorlamak gerektiğine vurgu yapmışlar bununla ilgili kendi izleyecekleri yolları da ortaya koymuşlardır. Kısacası kendilerini karar vericilerin yerine koyarak mecburiyetlerini anladıkları noktasında soruna o günün şartları içinde empatik bakmışlardır. Bu da öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinden empati becerisinin bu yolla kazanılabileceğine bir işaret olarak kabul edilmelidir. Meselâ [TS-Ö21]'in "Savaşa yine katılırdım. Çünkü ilk adımda dediğim gibi bulunduğu coğrafyadan dolayı her şekilde katılmak zorundaydı. Fakat Almanların yanında değil de İngiltere'nin yanında katılmaya çalışırdım. İngiltere'yi ikna etmek için halifeliği kullanırdım. Çünkü Osmanlı'nın güçlü yanlarından biri bu. Bir diğeri çok fazla genç nüfusa sahip olması. Bu şekilde İngiltere'nin yanına geçerdim. Ve her şekilde savaşı kazanmaya çalışırdım" cümlesi, karar biçimi ile ilgili açık bir fikir vermektedir.

Çözüm önerileri

Bu aşamada empatik karar biçimini kullanan öğrencilerin [TS-Ö21]'in "Bu sorunun ortaya çıkmaması için toprakları kaybetmemeye çalışırdım. Daha farklı taktikler denerdim ama yine de kaybetmezdim. Gerekirse halifelik gücünü kullanıp ordaki insanlarla birlik kurardım. Ve toprakları daha iyi savunur daha çok asker yollamaya çalışırdım" cümlesi ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini ortaya koydukları görülmektedir.

Önerileri çeşitlendirme

Bu aşamada öğrencilerin [TS-Ö21]'in "Öncelik olarak Musul'a daha çok asker yollardım. Ve ikinci olarak ittifak devletlerinden daha çok asker yardımı isterdim" ifadesinde ve benzer örneklerde çözüm önerilerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

Temel stratejiyi belirleme

Bu aşamada ve nihayetinde [TS-Ö21]'in "Bu sorunu en başından çözmek için ilk olarak yapacağımız şey Musul'u savunmak için daha çok asker yollamak olurdu" ifadesinde olduğu gibi öğrenciler, yapılacak iş ve strateji ile ilgili bir eylem, bir anayol belirledikleri görülmektedir.

4.4.4.3. Aykırı karar

Araştırmacı tarafından aykırı karar ismiyle kategorize edilen karar biçiminde öğrenciler I. Dünya Savaşı'na girerken Osmanlı Devleti'nin genel tutumunu doğru bulmamış, o dönemde alınan kararlara aykırı olarak farklı seçenekler bulmak gerektiği düşüncesine vurgu yapmışlar bununla ilgili kendi izleyecekleri yolları da ortaya koymuşlardır. Kısacası kendilerini karar vericilerin karalarını doğru bulmayarak, o kararlara aykırı kararlar üzerinden meseleyi incelemişlerdir. Meselâ, [TS-Ö2]'nin "Bana göre Osmanlı Devleti savaşa katılmayabilirdi. Yabancı devletlerin savaşta olması nedeniyle azınlıklardan kaynaklanan sorunları düzeltirdi. Daha sonra ekonomisini toparlayarak güçlenebilirdi. Savaşın sonunda ülkenin işgal edilmemesi için önlemler almalıydı" ifadesinde olduğu gibi. Bu da bu karar biçimin tercih eden öğrencilerin, üst düzey düşünme becerilerinden sayılan karar verme becerisi ile ilgili olarak yaratıcı bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

Çözüm önerileri

Bu aşamada aykırı karar biçimini kullanan [TS-Ö2]'nin "Suriye, Irak topraklarını elde tutmak için ekonomisini zayıflatan kapitülasyonları kaldırmaya çalışırdım. Arap Yarımadasının ilgisini çekmek için halifelik gücümü kullanırdım" cümlesindeki kararı ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini ortaya koydukları görülmektedir.

Önerileri çeşitlendirme

Bu aşamada [TS-Ö2]'nin "Ülkenin parçalanmaması için İngiltere'nin gücünü zayıflatmaya çalışırdım" ifadesi ve benzer örneklerde de görüldüğü gibi çözüm önerilerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

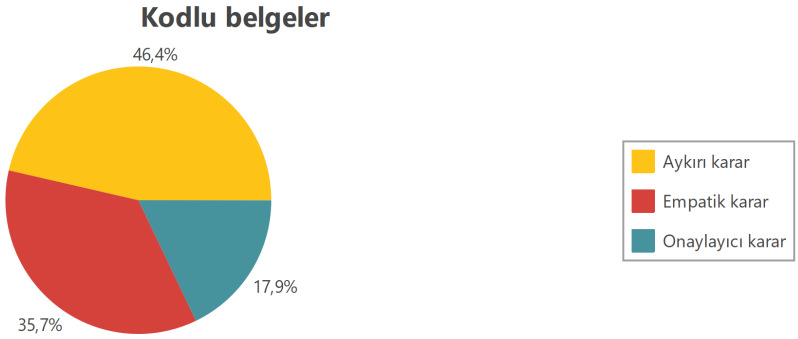
Temel stratejiyi belirleme

Bu aşamada ve nihayetinde öğrenciler [TS-Ö2]' "Yapacağım ilk şey İngiltere'nin sömürgelerini halifelikle etkilemek olurdu" cümlesindeki gibi, yapılacak iş ve strateji ile ilgili bir eylem, bir anayol belirledikleri görülmektedir.

Tablo 4.4.3.'de de görüldüğü üzere çalışma grubunda olup bu uygulamaya katılan 28 öğrencinin 13'ü aykırı karar, 10'u empatik karar, 5'i de onaylayıcı karar biçimin tercih etmişlerdir. Şekil 4.4.42.'de görüleceği üzere oransal olarak da öğrencilerin % 46,4'ü aykırı karar biçimini, % 35,7'si empatik karar biçimini ve %17,9'u da onaylayıcı karar biçimini tercih etmişlerdir.

	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Aykırı karar	13	46,43	46,43
Empatik karar	10	35,71	35,71
Onaylayıcı karar	5	17,86	17,86
Kodlanmış BELGELER	28	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	28	100,00	-

Tablo 4.4.3. Çözüme dair karar niteliği (Kodlu belgeler)



Şekil 4.4.2. Çözüme dair karar niteliği (Kodlu belgeler)

4.4.5. Öğretmenin görüşleri

Bu uygulama ile ilgili öğretmenin görüşlerine bakıldığında öğretmen, "Öğrencilerin en zorlandıkları aşama idi" şeklinde uygulamanın zorluğundan bahsediyor. Ayrıca uygulama süreçleri ile ilgili de öğretmenin yeterliliği, öğrenciyi yönlendirebilme gibi zorluklardan bahisle "Burada öğretmenin hem de uygulama sürecine çok hakim olması gerekiyor. Çünkü adımlar arasında geçişler çok bağlantılı olduğu için öğrenci mühendis gibi anlattığı bir şeyi sanatçı gibi de anlatabiliyor" öğrencilerin çeşitli rolleri yerine getirebildiğini de ifade etmektedir.

Ancak uygulamanın öğrencilerin sorun çözme becerilerine ve tarihsel olayların bütünsel ele alınabilmesine katkısını dile getiriyor: "Bu uygulama sorun çözme becerilerinin arttırılmasının yanında tarihi bir olayın bütünsel anlamda incelenmesini de kolaylaştırıyor". Yine öğrencilerin tarihi yeniden yorumlamalarının onlar için eğlenceli olduğunu: "İşin eğlenceli bölümü tarihe yeniden yön vereceklerini fark etmeleriydi" cümlesiyle vurgulamaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin, güncel sorunların geçmişteki olaylarla ilişkisini keşfettiklerini, "Ayrıca bugün bir sorunun temellerinin çok eskilerde olabileceğini gördüler" diyerek ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşlerinin de desteklediği üzere öğrenci metinleri üzerinde yapılan analizlerde bu uygulama süresince çalışma grubundaki öğrencilerin, yer yer ifade edildiği gibi tarihi bakış açılarını göz önünde bulundurma, yani tarihsel kavrama becerilerini, neden-sonuç arasındaki ilişkiyi, kişisel önem ve kişiyi etkileyen fikirleri de göz önünde bulunduracak şekilde çok yönlü analiz etme ve tarihsel iddiaların

tartışılması, tarihsel kanıtlara dayalı yorum yapma ve tartışmadan kaçınmama becerilerini yani tarihsel analiz ve yorum becerisini, geçmiş döneme ait tarihsel meseleleri ve problemleri tanımlama ve güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme becerileri üzerinden tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerini işe koşmayı başarabilmişlerdir.

4.5. Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerileri ve Kültürel Materyal

4.5.1. Kültürel materyali değerlendirme

Öğrenciler öncelikle videolarını izledikleri ve inceledikleri kültürel materyalle ilgili edindikleri bilgileri 1. ve 2. maddelerdeki sorulara karşılık gelecek şekilde cevaplamışlardır. Sonraki aşamada öğrencilerin önlerindeki kültürel materyali inceleyip, onlarla ilgili çalışma sistemlerini içeren videoları izledikten sonra kendi icatlarını anlattıkları metinler oluşturmuşlardır. İcatların incelemesine geçmeden önce kültürel materyali tanıma ve tanımlama ile ilgili olarak verdikleri cevaplar üzerinde yapılan incelemede öğrencilerin, kültürel materyali yani tarihsel gelişim seyri içinde verilen malzemeyi anlayıp tanımlayabildikleri görülmüştür. Özellikle 3. maddede sorulan "Bu materyali daha önce görmüş müydünüz ya da malzemeyle ilgili bilginiz var mı?" sorusuna verdikleri cevaplar üzerinde yapılan analizde Tablo 4.5.1.'deki bulgulara ulaşılmıştır.

CD çalar, Mp3 çalar gibi müzik çalarların öğrencilere yakın teknolojiler olduğu için öğrencilerin sözü geçen bu aygıtlarla teması dikkate alınmamıştır. Tablo 4.5.1. ve Tablo 4.5.2. incelendiğinde çalışma grubundaki 27 öğrenciden 24'ü oransal olarak da %88,88'i tahmin edilebileceği üzere daha önce kasetçalar yani teyplerle yoğunlukla temas etmiş oldukları görülmektedir. Bunun sebebi olarak bu aygıtın hala birçok evde kullanılıyor olması tahmin edilmektedir. Pikapların da yeniden üretilerek mağazalarda satılıyor olması pikapla temas durumuna doğal olarak yansımıştır. Öğrencilerden 15'i, oransal olarak da %55,55'i önceden pikapla temas ettiklerini belirtmişlerdir. Gramofonların da antikacı ve mezatçılarda satılıyor olması temas oranını arttırsa da gramofonla 8, makaralı teyple de 7 öğrenci temas ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki 4 öğrenci önceden bu materyalin hepsini gördüklerini, 3 öğrenci de hiçbirini görmediklerini ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundaki bazı öğrenciler de görüp görmedikleri konusuna açıklama getirerek belirtmişlerdir. Bunlardan 3'ü gramofonu çalışırken görmediklerini, 2'si antikacıda, eski mağazalarda, 1'i de gramofonda müzik dinlemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca 2 öğrenci de pikabı daha önce mağazada gördüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerin kültürel materyali önceden temas durumları				
	Gramofon	**Pikap**	**Makaralı Teyp**	**Kasetçalar**
K-Ö2	Müzik dinlememiştim.			x
K-Ö3				x
K-Ö4	x	x	x	x
K-Ö5		x	x	x
K-Ö6		Mağazada gördüm.		x
K-Ö7	x	x		x
K-Ö8	Çalışırken görmedim	x		x
K-Ö10	x	x	x	x
K-Ö11	Eski mağazalarda gördüm.	x		x
K-Ö12	x	x	x	x
K-Ö13		x		x
K-Ö14		x		x
K-Ö15				
K-Ö16	x			x
K-Ö17	x		x	x
K-Ö18	Antikacıda gördüm	x		x
K-Ö20		x		x
K-Ö21				x
K-Ö22	Çalışırken görmemiştim.	Mağazada gördüm.	x	x
K-Ö23		x		x
K-Ö24				
K-Ö26				
K-Ö27				x
K-Ö28	x	x	x	x
K-Ö30	Çalışırken görmemiştim.	x		x
K-Ö32				x
K-Ö33	x	x		x
	8	15	7	24

Tablo 4.5.1. Kültürel materyalle temas

	Frekans	Yüzde
Kasetçalar	24	88,88
Pikap	15	55,55
Gramofon	8	29,62
Makaralı Teyp	7	25,92
Hepsini gördüm	4	14,81
Hiçbirini görmedim	3	11,11

Tablo 4.5.2. Kültürel materyalle temas (Kodlu bölümler)

Öğrencilerin bu materyali daha önceden görmüş olmaları, görmemişlerse ilk defa sınıflarında yapılan uygulama esnasında yapılıyor olması, onlardan istenen bundan sonra nasıl bir müzik çalar icat ederdiniz bağlamında etki yaratabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci icatlarının sınıflandırılması

Öğrencilerin icatlarını içeren metinleri üzerinde yapılan içerik analizinde öğrencilerin icatlarının dört başlık altında toplanması uygun görülmüştür. Bunlar; taklitçi icat, derleme icat, entegre icat ve yenilikçi icat.

Taklitçi İcat

Taklitçi icat temasına ayrılan öğrenci icatlarında elan var olan teknolojilerin birebir taklit edildiği görülmüştür. Örneğin: K-Ö8 ve K-Ö22 var olan bir teknoloji üzerinden tasarımlar yapmışlardır.

> "Ben kendi müzik çalarımı tasarlayacak olsam, elle tutulur bir şey olmasını isterdim. Avuç içi kadar bir boyuta sahip ve hafif bir şey olması, ayrıca bir yüzeyi tamamen ekran olacak ancak müzik çalmaktan başka hiçbir işe yaramayacak. Kulaklık kullanmayı seven biri olduğumdan bir girişe mutlaka sahip olacak ve kablosuz kullanmak isteyenlere özel bağlantısı da olacak. İçine yeni çıkan şarkılarda bulut teknolojisi üzerinden istenince yüklenecek, internet bağlantısına sahip olmayacak." [K-Ö8].

K-Ö8'in yukarıdaki anlatımında ipod aygıtına yakın bir tasarım yapmış olduğu görülmektedir.

K-Ö22 de aşağıdaki ifadesinden anlaşıldığı üzere;

> "Bu cihazı kullanmak isteyenlerin kafasına bir çip takılıyor. Mp3 ve diğer cihazlardan kat be kat daha küçük bir cihaz. Spotify gibi bir müzik dinleme uygulaması bu cihazda

> yüklü olacak. Telefona indirilebilen bir uygulaması olacak. Bu uygulamada istediğimiz şarkıyı açacağız ve çip sayesinde sanki kulaklığımız var gibi müzik dinleyeceğiz." [K-Ö22].

telefona indirilebilen uygulamalar ifadesi ile halihazırda var olan teknolojilerden bahsetmektedir. Bunların ebatları da zaten farklılaşmaktadır.

Derleme icat

Derleme icat temasına ayrılan öğrenci icatlarında bugün kullanılmakta olan farklı teknolojilerin bir araya getirilerek tasarımların yapıldığı görülmektedir. Örneğin:

> "Eğer ben bir müzik aleti yapsaydım taşıması kolay olurdu mesela telefondan duvara klip aktarıp görüntülü dinlemek isterdim. Duvara yansıtılan görüntüyü dinleyenden başka biri görmeyecek ve müziği duymayacak. Aynı zamanda telefondan telefona anonim şarkı gönderimi olurdu. Bu telefon dinlemek istediğimiz şarkıları bizim için sıralar ve şarkı değiştirmek, ses kısıp-açmak vb şeyler için sadece düşünmemiz yeter" [K-Ö23].

Entegre İcat

Entegre icat temasına ayrılan öğrenci icatlarında teknolojilerin birbiriyle bütünleştirilerek yani birbirine entegre edilerek tasarımların yapıldığı görülmüştür. [K-Ö4]'ün "Eğer bende bir alet yapsaydım telefona entegre başka bir cihaza ihtiyaç duymayan bir sistem olurdu telefondan direkt beynimizde şarkı çalacak bir şey yapardım" anlatımında görülen telefona entegre tasarım, yine [K-Ö13]'ün,

> "Beynimin içine bir çip yerleştirirdim. Bu çip bütün beyin dalgalarımı algılayabilecek ve anlayabilecek, gerektiği zaman komut verecek bir çip olurdu. Bu çip evin her tarafına yerleştireceğim hoparlörlere bağlı olurdu. İstediğim zaman çalmak istediğim müziği bu çip algılar ve anlardı. Daha sonrasında hoparlöre komut vererek onların çalmasını da sağlardı. Böylece müzik deneyimini en doruklarında yaşamış olurdum"

anlatımında görülen ses sitemine entegre tasarım ortaya konmaktadır.

Yenilikçi İcat

Yenilikçi icat temasına ayrılan öğrenci icatlarında [K-Ö3]'ün "Bir müzik aleti yapacak olsaydım büyük ihtimalle misketlerle çalışan bir müzik aleti yapardım. Çünkü misketler bence bir müzik aletiyle birleşince estetik bir alet oluşacağını düşünüyorum. Bu misketleri vurmalı çalgılardan ses çıkarmak için kullanırdım" ve [K-Ö32]'nin

“Basketbol toplarının içine her sektiğinde bir müzik notası çıktığı bir şey icat ederdim. Her sekişinde içinden bir müzik parçası çıkacak” bu kısa anlatımlarında olduğu gibi basit de olsa karmaşık da olsa hayal edilen teknolojilerde farklı ve yeni tasarımların yapıldığı görülmüştür.

Öğrencilerden istenen siz nasıl bir müzik çalar tasarlarsınız noktasında icatlarını anlattıkları metinlerini oluşturmuşlardır. Bu metinler üzerinde yapılan içerik analizinde öğrencilerin kulak içine veya bizatihi insan beynine yerleştirilen çiplerden çokça bahsediyor oldukları görülmüştür. Onların kuşağının doğduğu dünyada yani bugünün dünyasında beyin üzerine yapılan çok sayıda araştırma sonucunda oluşan bilgiler ve beyin üzerine yapılan araştırmalar sayesinde bilişim teknolojilerinde, akıllı dijital teknolojide büyük ilerlemeler kaydedilmesinin bu yönelimdeki önemli etkenlerden bir olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin insanın ruh halini ve duygusal durumunu dikkate alabilen teknolojilerden söz etmelerinin de bu etkinin bir uzantısı olduğu düşünülmektedir.

Yine öğrencilerin icatlarında ses sistemi tasarımlarının ve kulaklık tasarımlarının özellikle iki nedene dayanarak şekillendiği tahmin edilmektedir. Bunlardan birincisi hem dış etkiler ve hem iç hassasiyet sebebiyle müzik sesi ile insanları rahatsız etmeme duyarlılığı, ikincisi ise öğrencileri yani gençlerin kulaklıklarla olan anlaşmazlığı, mücadelesi. Böylece bu soruna da çözüm bulmaya çalışmışlardır.

4.5.3. Öğretmenin görüşleri

Öğretmenin “Gramofon, pikap gibi müzik aletleriyle daha sınıfa girerken okul koridorlarında herkes dönüp elimdekilere bakıyordu. İlgi çekici olması ve daha ders başlamadan bu şekilde dikkat çekmek, gerek öğrencinin merak duygusunu arttırmada gerekse hazır bulunuşluk seviyesinin yükselmesinde çok önemliydi.” ifadesi kültürel materyalle ilgili uygulamanın öğrenme süreçlerindeki merak uyandırma ve öğrenmeye hazır bulunuşluk gibi çok önemli iki öncüle işaret etmektedir.

Bu uygulamada sınıfa götürülen kültürel materyal, özellikle de gramofon ve pikap ile video ile gösterilen makaralı teyp öğrenciler tarafından oldukça ilgi çekici bulunmuştur. Kendilerine verile kısa süreye rağmen öğrenciler bu uygulamada bu kültürel materyalin kendilerinde oluşturduğu heyecanın da etkisiyle ellerinden geldiğince yaratıcı olmaya çalıştıkları görülmüştür. Kendilerine sorulan müzik alanındaki tarihi ve teknolojik

gelişimi de gösteren bu materyali de dikkate alarak bundan sonraki müzik teknolojisi ne olurdu? siz nasıl bir müzik teknolojisi icat ederdiniz? Sorularına verdikleri yazılı cevaplar incelendiğinde tasarladıkları icatlar taklitçi icat, derleme icat, entegre icat ve yenilikçi icat şeklinde belirdiği görülmüştür. Bunu da yaparken bu kültürel materyalin tarihsel gelişimini de inceleyerek ondan istifade etmişlerdir. Böylece öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında kullandıkları hayal gücünün de yardımı ile kültürel materyalin etkili olduğu görülmüştür.

Ayrıca burada kullanılan kültürel materyalin aynı zamanda bir tarihsel kanıt olduğu göz önünde bulundurulduğunda tarihsel kanıtlara dayalı yorum yapma üzerinden tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini de harekete geçirmiş olmaları kültürel materalin aynı zamanda tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında da etkili olduğu görülmüştür.

4.6. Yaratıcı Tarihsel Düşünme Becerileri ve 3N Formu

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan bu uygulamada içerik analizi yolu ile elde edilen ve temalara göre sınıflandırılan verilerin sayısal değerlendirmeleri aşağıda paylaşılmıştır.

4.6.1. Ne yaptınız?

Aşağıdaki Tablo 4.6.1.'de yer alan veriler incelendiğinde araştırma süresince, öğrencilerin uygulamalara etkin bir biçimde katıldıkları ve malzemeyle ilişkilerinde inceleme-yorumlama-yaratma düzenini oluşturdukları gözlemlenmektedir.

Çalışma grubunda uygulamalara katılan öğrencilerin bu değerlendirme aşamasında 3N Formundaki birinci soruya, "ne yaptınız" sorusuna verdikleri cevaplar (143 adet) incelendikten sonra sınıflandırılarak ele alınmıştır.

Ortaya çıkan temalara göre;

Hayal Gücünü ve Yaratıcılığı Kullanma, Kitap-Belge-Slayt-Fotoğraf vs İnceleme, Hikaye Yazma-Kendi Tarihsel Metnini Oluşturma, Hikaye Yazma-Kendi Tarihsel Metnini Oluşturma, Müzik Aleti İnceleme-Müzik Dinleme, Yorum Yapma, Uygulama Yapma, Devlet Kurma (Metaforlarla), Stratejik Düşünme-Strateji Üretme, Video İzleme, İnceleme Yapma-Gözlem Yapma başlıkları oluşturulmuş, öğrencilerin cevapları bu başlıklar altında değerlendirilmiştir.

İfade	f	%
Hayal gücünü ve yaratıcılığı kullanma	32	22,38
Kitap-belge-slayt-fotoğraf vs inceleme	25	17,48
Hikaye yazma-kendi tarihsel metnini oluşturma	17	11,89
Müzik aleti inceleme-müzik dinleme	15	10,49
Yorum yapma	14	9,79
Uygulama yapma	11	7,69
Devlet kurma (metaforlarla)	10	6,99
Stratejik düşünme-strateji üretme	7	4,90
Video izleme	7	4,90
İnceleme yapma-gözlem yapma	5	3,49

Tablo 4.6.1. Ne yaptınız?

4.6.2. Ne öğrendiniz?

Tablo 4.6.2.'da görüldüğü gibi çalışma grubunda uygulamalara katılan öğrencilerin bu değerlendirme aşamasında 3N Formundaki ikinci soruya, "ne öğrendiniz" sorusuna verdikleri cevaplar (106 adet) incelendikten sonra sınıflandırılarak ele alınmıştır. Öğrencilerin cevapları temalara göre sınıflandırılmıştır.

İfade	f	%
Uygulamalardaki içerik hakkında	23	21,70
Müzik ve müzik teknolojisi hakkında	20	18,90
Kendini keşfetme hakkında	19	17,80
Beceriler hakkında	17	16,05
Sorun çözme hakkında	13	12,30
Tarih ve tarih dersi hakkında	9	8,50
Yöntem hakkında	5	4,75

Tablo 4.6.2. Ne öğrendiniz?

4.6.3. Ne hissettiniz?

Çalışma grubunda uygulamalara katılan öğrencilerin bu değerlendirme aşamasında 3N Formundaki üçüncü soruya, "ne hissettiniz" sorusuna verdikleri cevaplar (105 adet) incelendikten sonra sınıflandırılarak ele alınmıştır. Tablo 4.6.3.'deki veriler incelendiğinde araştırma süresince, öğrencilerin büyük bir bölümünün (105 duygu ifadesinden 82'si, oransal olarak %78'i) uygulama süreçleri ile ilgili memnuniyet içeren ifadeleri görülmektedir. Bunun yanında zorlandım ve sıkıldım gibi ifadeler de bir yer almaktadır. Ancak okulun niteliği, öğrencilerin sosyal derslerle münasebeti ve bu tarz uygulamalarla yeni karşılaştıkları düşünüldüğünde normal karşılanmalıdır. Sıkıldığını ve zorlandığını ifade eden öğrenciler çoğunlukla da sıkıldım ya da zorlandım dedikten sonra olumlu düşüncelerini ve hislerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sıkılsam da eğlenceliydi şeklinde ifadelere de rastlanmıştır.

Ayrıca üç yerde de öğrenciler üzüldüklerini belirtmişler ancak bu hisleri ekstra müfredatın içeriğiyle , milli ve manevi duyguları anlatan bir duygu yoğunluğu olarak belirmektedir. Bu da uygulamalara verilen olumlu bir tepki olarak görülmektedir.

İfade	f	%
Merak ettim	17	16,20
Sıkıldım	15	14,29
Eğlendim	11	10,48
Mutlu oldum	11	10,48
Gurur duydum	9	8,57
Zorlandım	8	7,62
Heyecanlandım	7	6,66
Çok şey kattığını-geliştiğimi hissettim.	6	5,72
Üst düzey (yaratıcı-özgür-keşfedici) hissettim	5	4,76
Keyif aldım	4	3,81
Zevk aldım	4	3,81
Hoşuma gitti-güzeldi	3	2,86
Üzüldüm	3	2,86
Memnuniyet duydum-sevindim	2	1,90
TOPLAM	105	100

Tablo 4.6.3. Ne hissettiniz?

4.7. Üst Bilişe Yönelik Değerlendirme

4.7.1. Yöntem Farkı

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan bir diğer uygulama olan bu uygulamada öğrencilerin formlara verdikleri yanıtlar analiz edilerek, öğrenci yanıtları temalara ayrılmış ve sıklıkları da gösterilerek çizelgeler biçiminde sunulmuştur. Tablo 4.7.1.'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün uygulamaların öğrenci merkezliğine, hayal gücünü ve yaratıcılığı desteklediğine, ezberci olmayan araştırmaya yönlendiren özelliğine, kullanılan farklı yöntemlerin verimliliğine, not kaygısı olmamasına, özgür bir ders ortamı olmasından dolayı kendilerini ve düşüncelerini daha rahat ifade ettiklerine vurgu yapmışlardır.

İfade	f	%
Daha aktiftim-daha katılımcı bir dersti	10	11,24
Daha özgürdüm	9	10,11
Hayal gücümüzü destekledi	8	8,99
Daha eğlenceliydi	8	8,99
Not kaygısı yoktu	8	8,99
Kendimi daha iyi ifade edebildim	7	7,86
Daha kalıcı öğrendim	6	6,74
Ezberci değildi	6	6,74
Daha araştırmaya yönelikti	6	6,74
Daha interaktifti	4	4,49
Daha yaratıcıydı	4	4,49
Yazarak ve görerek öğrendik	4	4,49
Gözlem yaptık	3	3,37
Daha faydalı bir dersti	3	3,37
Daha yorumlamaya izin veren	2	2,25
Daha farklı bir dersti	1	1,12
TOPLAM	89	100

Tablo 4.7.1. Yöntem Farkı

Ayrıca temaların dışında kalan ifadelere bakıldığında; materyali anlama, diğer disiplinleri işe koşma, öğrenci katılımı, materyali yorumlama, ders kitabı dışındaki materyalden faydalanma, mateyalin öğrenmeye katkısı, öğrenme stilleri, tarih dersine karşı tutum, yöntem ve öğrenci merkezlilik konularında öğrenci ifadelerinin olduğu görülmektedir.

4.7.2. Kişisel Gelişime Katkılar

Öğrencilerin formlara verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve öğrenci yanıtları temalara ayrılarak kullanılma sıklıklarıyla beraber tablo biçiminde sunulmuştur.

Tablo 4.7.2.'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin yüksek oranda bu yöntemlerin, hayal gücü ve yaratıcılık, sorgulama ve problem çözme, düşünme, yazma, becerilerini geliştirdiğini, sorumluluk kazandırdığını, bilgilerin kalıcı bir şekilde edinildiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında kendini tanıma, özgüven gibi duyuşsal becerileri de vurgulamışlardır.

İfade	f	%
Hayal gücüm yaratıcılık becerisi	16	20,51
Bilgilerin kalıcı bir şekilde edinilmesi ve genel kültür	13	16,66
Sorgulama ve problem çözme becerileri	12	15,38
Düşünme becerisi	6	7,69
Sorumluk duygusu	5	6,41
Yazma yeteneği	3	7,86
Kendimi tanıma becerisi	3	3,85
Özgüven	3	3,85
Gözlem yapma becerisi	3	3,85
Ezberlemek yerine anlama ve öğrenme becerisi	3	3,85
Araştırma ve bilgiye kendi kendine ulaşma becerisi	2	2,56
Yorumlama ve çıkarım yapma becerisi	2	2,56
Grup halinde çalışma becerisi	2	2,56
Kendini ifade etme becerisi	2	2,56
Sayısal verilerden yararlanma becerisi	1	1,28
Farklı bakabilme becerisi	1	1,28
Zamanı yönetme becerisi	1	1,28
TOPLAM	78	100

Tablo 4.7.2. Kişisel Gelişime Katkılar

Yine sınıflandırmalar dışında kalan ifadelerine bakıldığında da anlamlı ifadeler görülmektedir. Bu ifadeler; Farklı düşünmelerinin birbirlerinden farklı olabilecekleri bilincine götürmesi, yönetici gibi hissetmeleri, Tarihi diğer disiplinlerden de istifade ederek öğrenmeleri, Tarih dersinde bu uygulamalarla öğrendikleri bilgileri, günlük hayatta da kullanabilme noktalarında belirmektedir.

4.7.3. Uygulamaya Dair Görüşler

Öğrencilerin formlara verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve öğrenci yanıtları temalar üzerinden sınıflandırılarak kullanılma sıklıklarıyla beraber tablo biçiminde sunulmuştur.

Tablo 4.7.3.'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin uygulamalarla ilgili düşünceleri, etkili öğrenme, öğreticiliği, duygu düşünce gelişimine katkısı, faydalılığı, geliştiriciliği, farklı yöntemler, ders kitabı dışında diğer kitap ve materyalin kullanılması gibi temalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, bu uygulamaların tarih dersi için daha çok (bazıları için hep), diğer dersler için de yapılması gerekliliğini ifade etmektedirler.

İfade	f	%
Farklı ve etkili öğrenmeye olanak sağlıyor	11	16,18
Öğretici, duygu ve düşünce geliştirici	11	16,18
Faydalı ve geliştirici	10	14,70
Sıra dışı yöntemler kullanılan diğer derslerden farklı bir ders	10	14,70
Ders kitabına bağlı olmayan farklı kitaplar kullanılan bir ders	8	11,76
Kendini ve düşüncelerini ifadeye olanak sağlayan bir ders	7	10,30
Daha fazla olmalı diğer derslerde de kullanılmalı	6	8,83
Sorun çözmeye olanak sağlayan bir ders	5	7,35
TOPLAM	68	100

Tablo 4.7.3. Uygulamaya Dair Görüşler

Bunun dışında öğrencilerin uygulamalarla ilgili ifadeleri; bilgilerin pratikte kullanılması, Tarihi sevdirmeye vesile olması, uygulamanın tarih dersi ve diğer dersler için de yaygınlaştırılması, oyun tarzında olmasının teşvik ediciliği, uygulamalarla Tarih dersinde matematiği işe koşabilme, akılda kalıcılığı sağlaması, ders kitabı dışında kitap ve materyal kullanılması, uygulamalardaki grup çalışmasının sosyalliğe katkısı, bir üst kuruma geçiş sınavlarıyla ilişkisi, geleneksel olanın dışında, yeni yöntemlerle öğrenilebileceği noktalarında belirmiştir.

Ayrıca bu forma cevap veren öğrencilerin uygulamalarla ilgili olarak; uygulamanın gerekliliği, uygulanabilirliği ve verimlilik noktalarında yapıcı eleştirilerine de rastlanmıştır.

4.7.4. Uygulamanın Zorlukları

Tablo 4.7.4.'e bakıldığında öğrencilerin yüksek oranda (%75,95) belirli konularda zorlandıkları, özellikle de; bilgi yetersizliği, soruların benzerliği, hayal gücünü işe koşmada, üretirken, süreden dolayı yazarken, farklı rollere girmek vs. sebeplerden ötürü zorlandıkları görülmektedir.

İfade	f	%
ZORLANDIM	41	75,95
Bilgi yetersizliğinden zorlandım	5	
Soruların benzerliklerinden ötürü zorlandım	5	
Hayal gücü gerektiren bölümlerde zorlandım	4	
Üretirken (fikir, icat vs) zorlandım	4	
Süreden (zaman) ötürü zorlandım	3	
Yazı yazarken zorlandım	3	
Farklı rollere girmekte zorlandım	2	
Anlamakta zorlandım	2	
Başkalarının fikirlerini duyarken zorlandım	2	
Bazı noktalarda sıkıldım	2	
Soru cevaplamada-form doldurmada zorlandım	2	
Odaklanmada zorlandım	2	
Düşüncelerimi ifade etmede zorlandım	1	
Sabretmede zorlandım	1	
Sayısal verilerden yararlanmada zorlandım	1	
Karar vermede zorlandım	1	
I. Dünya savaşıyla ilgili bölümlerde zorlandım	1	
ZORLANMADIM AMA ...	6	11,11
ZORLANDIM AMA...	5	9,26
ZORLANMADIM	2	3,70
TOPLAM	54	100

Tablo 4.7.4. Uygulamanın Zorlukları

Öğrencilerin şartlı ifadeleri incelendiğinde de aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Zorlanmadım ama ...

Üç öğrenci uygulamalar süresince zorlanmadığını ancak daha fazla zaman/süre verilebilirdi şeklinde görüş beyan etmiştir.

İki öğrenci de hayal gücü ve yorumlamada zorlandığını ancak bu uygulamalar ile bu becerilerinin geliştiğini, sonradan bu sorunu aştıklarını ifade etmişlerdir.

Bir öğrenci de konular her ne kadar ilgi çekici de olsa daha ilgi çekici konular da bulunabilirdi demiştir.

Zorlandım ama ...

Öğrencilerden bazıları zorlandıkları konular olduğunu ancak bunu daha sonra bir şekilde aştıklarını belirtmişlerdir.

Bir öğrenci yaratıcı problem çözme tekniğini kastederek farklı rollerde yazı yazmada zorlandığını onun dışında zorlanmadığını, bir öğrenci de yazı yazmada zorlandığını ama yine de keyif aldığını belirtmiştir, daha fazla süre ile daha iyi iş çıkarabileceğini belirtmiştir.

Zorlanmadım

İki öğrenci de yalın bir şekilde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenin uygulamalarla ilgili genel görüşleri

Öğretmenin "Bu tarz uygulamalarda ister istemez öğrenciyi derse çekmek ve motivasyonunu sağlamak için öğretmen ekstra bir çaba içerisine girmesine gerek kalmıyor" ifadesi de uygulamanın motive edici tarafını kuvvetli bir şekilde vurgulamaktadır.

Çalışma grubunu yöneten ve uygulamaları yürüten öğretmen, uygulamalar süresince öğretmenin konumu hakkında, "Öğretmen bu durumda (ki bütün uygulamalarda) merkezde olmadı. Öğrenci merkezli olan, öğretmenin yönlendirdiği ama bir o kadar da öğrencilerin düşüncelerini özgür kılan bir yaklaşım gerçekleştirildi" öğretmenin bu cümlelsinden uygulamalarda öğrencinin merkezde olması ve bu durumun işlemesi yani sonuç getirmesi, güncel eğitim yaklaşımlarından olan ve müfredatta da önemsenen öğrenci merkezli yaklaşımı güçlendirmesi açısından önemlidir.

Çalışma grubunu yöneten ve uygulamaları yürüten öğretmenin, “Aslında öğrenciler hayatlarında olan bildikleri materyallerden yeni bilgiler öğrendiler. Yeni bilgilerini kendileri biçimlendirdi ve kendine göre kendi cümleleri ile öğrendi.” cümlesinden yapılan uygulamaların, tarihsel malzemeden bilgi üretme ve bilgiyi yapılandırma konusunda da anlamlı bir işlev gördüğü sonucuna varılmaktadır.

Yine öğretmen, “Öğrencilerin hiç bilmedikleri bir konu da olsa parmak kaldırıp söz alması kendine olan güvenlerini arttıran bir durumdu” ifadesi ile hem akademik gelişim ve hem de benlik, kişilik gelişimi açısından çok önemli bir duygu olan özgüvenin bu uygulamalarla geliştiğini belirtmektedir.

Çalışma grubunu yöneten ve uygulamaları yürüten öğretmen, uygulamaları yapan kişi olarak katkı noktasında eleştirel bir bakışla bu tarz uygulamalar için öğretmenin eğitilmesi gerektiğini belirtirken, “Süreci yöneten olarak her şeye hazırlıklı, öğrenciyi yönlendirirken özgür bırakabilen ve merkezde olmayan bir öğretmene ihtiyaç var” diyerek bu eğitim ihtiyaçlarının hangi konularda olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Uygulamalar için ayrılacak zaman konusuna da değinen uygulamaları yürüten öğretmen, “Bu tarz ders metodunda zamanın fazla olması veya bugünki Tarih dersi saati üzerinden olacaksa konular çok daha azaltılması gerekiyor” diyerek bu tarz uygulamalar için ya tarih dersine ayrılan zamanın arttırılması ya da tarih konularının seyreltilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bir başka görüş olarak uygulamayı yürüten öğretmen, zaman planlaması yapılabilirse “uygulamaların çeşitlendirilebileceğini” ifade etmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada, yapılan uygulamalarla sınıf ortamına daha teşvik edici bir özellik kazandırılmaya diğer bir deyişle öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Zira Douma'nın (2018) dediği gibi, "Yaratıcılığa ilham verecek alternatif bir sınıf, öğrencilerin birincil kaynakların tarihsel analizine odaklanarak, tarihçiler gibi düşünmeyi öğrendikleri bir laboratuvar veya atölye gibi görünecektir." (s.87). Bu bakış açısıyla yaratılan tarih atölyesi ortamı ile kendilerine oluşturulan bu ortamda ortaöğretimde yaratıcı düşünme teknikleriyle, tarihsel materyali ve maddi kültür unsurlarını kısaca kültürel materyali yani tarihsel kanıtı kullanarak öğrenciler, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır.

Yukarıdaki çerçevede bakıldığında bu araştırma süresince, genel anlamda öğrencilerin, uygulamaların içerdiği alanlarla ve uygulama süreçleriyle ilgili yeni bilgiler edindikleri, tarihsel görsel, tarihsel belge, grafik inceleme gibi bilişsel, empati kurma gibi duyuşsal becerileri geliştirdikleri, kendi kapasiteleri ile ilgili keşiflerde bulundukları ve buna bağlı olarak yaratıcılıklarının ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştiği, öğrenme ve araştırma süreçleri noktasında ûsül öğrendikleri, tarih alanına ve dersine karşı tavırlarında anlamlı değişiklikler olduğu, uygulamalar esnasında kalıcı olarak öğrendikleri görülmektedir. Nihayetinde çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu; "merak ettim", "mutlu oldum", "heyecanlandım", "zevk aldım", "keyif aldım", "gurur duydum", "yaratıcı hissettim" gibi cümlelerle uygulama süreçleriyle ilgili olarak kendilerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler gibi benzer bulgular da bu çalışmada aynı zamanda öğrencilerin üstbiliş gelişimi ile ilgili sonuçları göstermiştir.

Dilek'in (2009), "Öğretmen rehberliğinde kaynak/kanıt temelli çalışma ve tarihsel düşünme süreçleriyle meşgul olmanın deneyimlendiği ve öğrenciye meydan okuma fırsatlarının sunulduğu ortamlara sıklıkla yer verilmesi hâlinde bu becerilerin gelişmesi ve daha sağlıklı bir düşünsel sürecin işlemesi kuvvetle muhtemeldir." (s. 661), yaklaşımına göre bakıldığında, bu araştırmada öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini işe koştukları ve özgür hareket ettikleri ortamların oluşturulduğu uygulamalarla özel olarak yaratıcı tarihsel düşünme, genel olarak da tarihsel düşünme becerilerinde gelişmeler gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında metaforla düşünme tekniği ile;

a. *Tarihsel düşünmede daha yaratıcı olabildikleri,*

b. Bu uygulamada amaçlandığı gibi öğrencilerin "devlet" konusu ile ilgili beyin fırtınası tekniği ile metaforlar üretebildikleri, yaratıcı zihinleri ile ürettikleri metaforlar yardımıyla eğlenceli bir şekilde devleti neredeyse bütün yönleri ile ele alabildikleri,

c. Ürettikleri metaforları kullanarak oluşturdukları metinlerinde devletin işlevini tarif edebildikleri, devlet millet, halk, toplum ilişkisini vurguladıkları, devletin görev alanlarını çizdikleri, bu noktada adaletin, eğitimin, ekonominin, emniyetin görev alanlarını betimleyebildikleri, bununla beraber öğrencilerin devleti, kendi içinde ve dünya ölçeğinde konumlandırabilmeyi başardıkları yani konunun çerçevesini çizerek öğrenmede kalıcılığı yakaladıkları,

d. Konunun bu şekilde işlenmesi sayesinde geleneksel konferans yöntemi ile işlenmesinde yaşanan zorlanmalar, sıkılmalar ile özgüven kayıplarının yaşanmadığı,

e. Uygulama sonunda sınav olmayacak olmaları ve konuyu bu şekilde işlerken öğretmenlerinin kendini onlarla hemen aynı yerde konumlandırması yani neredeyse eşit olmalarının öğrencileri motive ettiği, kendilerini özgür hissetmelerini sağladığı ve daha kolay öğrendikleri,

f. Hikâye oluştururken hayal güçlerini kullanabildikleri ve böylece yaratıcı hikâyeler oluşturabildikleri görülmüştür.

Douma (2018), yartıcı tarih yazımında metaforlardan yararlanmanın bir seçim olmadığını akisne kaçınılmaz bir durum olduğunu ifade eder ve bu nedenle der, tarih yazımı metaforlarla doludur. Öyleyse tarih öğretiminde de metaforlarla yapılan uygulamaların olması olağandır. Bu bakış açısıyla planlanan bu uygulamada öğrenciler, beyin fırtınası tekniğiyle devlete dair oluşturdukları metaforları kullanmışlardır. Bu noktada Candan ve Öztaş'ın (2017) araştırmalarının sonucu olarak belirttikleri "metaforlar, ortaöğretim öğrencilerinin "Tarih" kavramı hakkındaki algılarının neler olduğunu anlamada, ortaya çıkarmada ve izah etmede güçlü birer araştırma aracı olarak

kullanılabilir ”(s. 524) yargısı ile, tarih kavramı hakkında yapılan işin pekâlâ başka kavramlar ve “devlet” kavramı hakkında da yapılabilmesi mümkündür.

Bu doğrultuda öğrencilerin devletle ilgili oluşturdukları mertaforlar önce soyutlama kapasitelerine göre daha sonra içeriklerine göre tasnif edilmiştir. Soyutlama kapasitelerine göre güçlü-zayıf metaforlarla metafor olmayan terim, tabir, kavram gibi kelimeler tefrik edilmiştir. Aslında kavramların metaforlar gibi kullanılması, metaforların kavramsallaşması içi içe geçmiş durumlardır. Douma (2018) bu durumu “Bilinçsiz olarak dünyada gözlemlediğimiz verileri sınıflandırır ve metafor olarak ifade edilebilecek kalıplar ararız. Önce günlük yaşam yolu ile basit metaforları ediniriz, sonra bunları harmanlayarak - kullanarak kavramsal metaforları yaratırız.” (s.3) şeklinde ifade etmektedir.

İçeriklerine göre yapılan sınıflandırmada ise öğrencilerin metinlerinde devletin işlevinin tarif edildiği, devlet millet, halk, toplum ilişkisinin vurgulandığı, devletin görev alanlarının çizildiği, bu noktada adaletin, eğitimin, ekonominin, emniyetin görev alanlarının öğrenci metinlerinde betimlendiği görülmüştür. Bunun yanında öğrenciler devleti, kendi içinde ve küresel ölçekte konumlandırma işini de yapmışlardır. Kısacası öğrenciler oluşturdukları metaforlarla konuyu etraflıca ele alıp tartışmayı başarmışlardır. Bu noktada öğrencier, Douma’nın (2018), “Elbette geçmişle ilgili gerçekleri ortaya koyabiliriz, ancak metaforlar olmadan tarihsel gerçeklerin yorumunu sunamayız.” (s.3) ifadesiyle ortaya koyduğu durmu tahakkuk ettirmişlerdir.

Öğrencilerden devletin tanımını, işlevini, görevlerini, konumlandırılmasını teorik olarak isteseydik zorlanacaklar, sıkılacaklar ve yapamadıklarında özgüvenlerini kaybedeceklerdi. Sonunda sınav olmayacak olmaları, konuyu bu şekilde işlerken öğretmenlerinin kendini onlarla hemen aynı yerde konumlandırmış olması yani neredeyse eşit olmaları elbette ki onları motive eden hususlar oldu. Bu şartlar altında yaratıcı zihinleri ile ürettikleri metaforlar yardımıyla eğlenceli bir şekilde devleti neredeyse bütün yönleri ile ele aldıkları rahatlıkla gözlemlenebilmektedir. Bunların bazılarında öğrencilerin kendilerini devletin yöneticisi olarak konumlandırdıkları yani kendi devletlerini hayal edip, kurduklarını, bu yönüyle de bu uygulama süresince *empatik* bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Bu da esasında kendi hayat tecrübelerinin kendilerine sundukları imkânlarla oluşturdukları bağlamdı. Bu anlamda

yine Douma'nın (2018) aşağıdaki ifadesi çalışma grubundaki öğrencilerin deneyimlerinin sınırlarını ve kurdukları anlam örgülerinin niteliğini göstermektedir;

> "Tarihi açıklamak için bizim kendi deneyimlerimizden oluşturduğumuz metaforlarımız, aynı zamanda deneyimlerimizin çeşitliliği ve sayısı sahip olduğumuz ve ihtiyaç duyduğumuzda hatırladığımız etrafımızdaki anlam örgülerini tanımlamak için olduğumuz şeydir daha çok. Tarihçiler için ders odur ki deneyimlerimizin çeşitliliğini arttırmalıyız ve tarihsel gelişmeleri yorumlamak için daha mümkün yollar tanımlayabiliriz." (s.6),

Bu bakış açısıyla bakıldığında bu uygulama için seçilmiş *devlet* teması ile ilgili olarak öğrencilerin konuya hakim oldukları görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler doğal olarak bunu yaparken içine doğdukları ve oradan beslendikleri toplumun kültürünün, yaklaşımlarının ve değerlerinin tesirinde kaldıkları da görülmüştür. Örneğin dış politikada kavgasızlık, ekonomide kendine yeterlilik, güçlü ordu ancak komşu devletlere saygı vb. hususlara bir çok öğrencinin değinmesi Türkiye'nin son yüzyıldaki politikalarından haberdar olduklarını ve bunları benimsediklerini göstermektedir. Burumun da tam olarak Douma'nın ifade ettiği durumun bir yansıması olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında tarihsel görsellerin kullanılması ile;

a. *Fotoğrafların öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmada etkili oldukları,*
b. Öğrencilerin görsellerle ilgili olarak sembol; bayrak, afiş-simge-alfabe, görselin nitelikleri-özellikleri üzerinden sembolleri içeren görsellerde yer alan topluluklarla ilgili ipuçlarını, mekân; coğrafya, mimarî, konu çevre temaları üzerinden görsellerdeki mekânlara dair ipuçlarını, dış görünüş-kıyafetler üzerinden de sosyolojik, etnografik ipuçlarını çıkardıkları,
c. Öğrenciler yaratıcı düşünme tekniklerinden beyin fırtınası ve imgelem yöntemi ile görselleri inceleyerek, görseller üzerinde fikir yürütüp ve çıkarımlarda bulundukları,
d. Bayrak, afiş üzerinden kalabalığın kimliği hakkında fikir yürütmüş, coğrafya ve mimarî unsurlara dair tahminlerle fotoğrafların çekildiği yer, görsellerin ve

görseldeki çevrenin özelliklerinden hangi döneme ait olabileceği fotoğraflardaki ortak nokta ve farklılıklardan konu, konu ile ilgili elde ettikleri verilerden iki görsel arasında bağ kurarak görsellerin çekildiği dönemi neredeyse tam isabetle, olayı ise içerik olarak oldukça yakın bir şekilde tahmin edebildikleri,

e. Bunları yaparken öğrencilerin, beyin fırtınası tekniğini ve ardından hayâl güçlerini işe koşabildikleri,
f. Görsellerden yola çıkarak yazdıkları hikâyelerde güçlü imgelem örneklerini ortaya koydukları ve bu uygulamayla yeteneklerini keşfettikleri,
g. Yaratıcı düşünme tekniklerinin kolaylıkla uygulandığı ve bu tekniklerin derse ilgiyi arttırdığı ve öğrencilerin uygulamalardan zevk aldığı, öğretmen tarafından yapılan tespitlerde öğrencilerin kendi becerileriyle farkında olmadan öğrendikleri,
h. Ayrıca uygulamaların öğretmen ifadelerinde yer aldığı şekliyle öğrencinin kendine güvenini arttırdığı, sınıf içi katılımı arttırdığı, öğrencileri mutlu ettiği, ifade güçlerini geliştirdiği görülmüştür.

Öğrencilere verilen ve üzerinde herhangi bir yazılı bir işaret, ipucu ve açıklama olmayan, sözlü olarak da açıklama yapılmayan görselle ilgili olarak Douma'nın (2018), "Yaratıcı tarih derslerinde fotoğrafları okumayı öğrenmeliyiz. Tıpkı metinleri okuduğumuz gibi." (s.91) yaklaşımına uygun bir şekilde öğrencilerin fotoğrafları okumaları istenmiştir. Öğrencilerin, sembol; bayrak, afiş-simge-alfabe, görselin özellikleri üzerinden sembollerden oluşan görseldeki topluluklarla ilgili ipuçlarını, mekân; coğrafya, mimarî, konu çevre temaları üzerinden görsellerdeki mekânlara dair ipuçlarını, dış görünüş-kıyafetler üzerinden de sosyolojik, etnografik ipuçlarını çıkardıkları görülmektedir. Bal (2012), "Görsel materyaller sadece bir görüntü olarak kullanılırsa öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayamaz. Bu nedenle yazılı, basılı ya da yansıtılmış görsel materyallerin sorularla çözümlemelerinin yapılması önemlidir" (s. 1002), demektedir. Bu araştırmada öğrencilerin fotoğrafları yukarıda anlatıldığı gibi geniş bir çerçevede yorumlayabilmeleri onlara fotoğraflarla ilgili sorulan sorular yolu ile gerçekleşmiştir.

Öğrenciler yaratıcı düşünme tekniklerinden beyin fırtınası ve imgelem tekniklerini kullanarak görselleri incelemiş, onlar üzerinde fikir yürütmüş ve çıkarımlarda

bulunmuşlardır. Bu şekilde bayrak, afiş üzerinden kalabalığın kimliği hakkında fikir yürütmüş, Douma'nın da (2018), "Fotoğrafçı ile süje arasındaki ilişki nedir? Gölgeleri, mimariyi, sokak manzaralarını ve çevreyi okumayı tarihsel bağlamın işaretlerini görmek için öğrenebiliriz." (s.91) ifadesiyle önerdiği gibi, coğrafya ve mimarî unsurlara dair değerlendirmelerle, fotoğrafların çekildiği yer, görsellerin ve görseldeki çevrenin özelliklerinden hangi döneme ait olabileceği konusunda tahminlerde bulunmuşlardır. Douma da (2018), bu konuda "Bu fotoğrafın yaşını nasıl belirleyebiliriz?" sorusunu sorarak, "Belki de; giyim stilleri, belirli otomobil modelleri, meşhur binaların inşası için yapılmış asfalt ya da toprak yol, bunların hepsi ipucu olabilir. " (s.91) şeklinde cevabını vermektedir.

Ayrıca fotoğraflardaki ortak nokta ve farklılıklardan doğru tespit edilebilmesinin fotoğrafın konusu hakkında doğru tahminlerde bulunmalarını sağladığını ve Douma'nın (2018) da "Grupları [Fotoğraf incelemeye] başlatmak için iki soru yöneltiyorum: Bu fotoğraflar birbiriyle bağlantılı mı? Ve onların anlattığı hikâye nedir?" (s.89) şeklinde belirttiği gibi konu ile ilgili elde ettikleri verilerden çalışma grubundaki öğrencilerin, iki görsel arasında bağ kurarak görsellerin çekildiği dönemi neredeyse tam isabetle, olayı ise içerik olarak oldukça yakın tahmin edebildikleri açıktır.

Bunları yapabilmeleri de öğrencilerin beyin fırtınası tekniğini ve ardından hayâl güçlerini işe koşabildiklerinin göstergesi olmakla beraber, bundan sonraki adımda yine Douma'nın (2018), "Onlara, herhangi biri bu fotoğraflarla alakalı bir hikaye yazabilir mi diye sorarım." (s.90) uygulamasından da ilham alarak öğrencilerden istenen görsellerden yola çıkarak yazdıkları hikâyelerde güçlü imgelem örneklerini ve bu uygulamayla keşfettikleri yeteneklerini göstermektedirler. Dilek (2009), "Tarihsel imgelemin merkezde olduğu durumlarda bu sonuncu (genel olarak imgelem) bir şekilde kanıta bağlanmalıdır ve böylece tarihte imgelem edebiyat, resim ya da müzikteki yaratıcılıktan farklı bir nitelik taşır. Bu, salt düşsel olanın (hayal ürünü) tarihte bir rol oynayamayacağı anlamına gelir." (s. 639), demektedir. Dolayısıyla bu uygulamada verilen kanıtlar yani fotoğraflar öğrencilerin hayal gücünün dayanağı olmuştur.

Ayrıca öğretmenin hatırlatmaları ve görsellerden elde ettikleri bilgilerle konuyu da (II. Meşrutiyet'i, hangi şartlarda ilan edildiğini, Kanun-i Esasî'yi, azınlıklar için anlamını içeren bilgileri) hatırlamışlar ve kalıcı olarak öğrenmişlerdir.

Bal (2012), "Ortaöğretim 11. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada; tarih öğretiminde fotoğraf kullanmanın akademik başarıyı artırmanın yanında öğrencilerde problem çözme, kronoloji bilgisi, empati, yaratıcı ve eleştirisel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir." (s.1002) demektedir. Bu araştırmada çalışma grubunu yöneten öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerde de genel olarak, uygulamaların öğrenci için ilgi çekici olduğu, öğrencilerin istekli olduğu, derse ilgisiz bazı öğrencilerin derse katılımlarını sağladığı belirtilmektedir. Yaratıcı düşünme tekniklerinin kolaylıkla uygulandığını ve bu tekniklerin derse ilgiyi arttırdığı ve öğrencilerin uygulamalardan zevk aldığı, öğrencilerin kendi becerileriyle farkında olmadan öğrendikleri tespit edilmektedir. Böylece fotoğrafların çalışma grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili oldukları görülmüştür. Güngör (2011) temsili resim kullanımı ile tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Bu sonuca fotoğraflarla ulaşma ihtimali de gayet tabiidir. Öte yandan öğretmen uygulama ile ilgili olarak zaman sorunu olduğunu bunun uygulama ile ilgili materyalin daha önceden öğrenciye ulaştırılması ile bu sorunun aşılabileceğini de belirtmiştir. Uygulamaların öğrencinin kendine güvenini arttırdığı, sınıf içi katılımı arttırdığı, öğrencileri mutlu ettiği, ifade güçlerini geliştirdiği öğretmen tarafından da ifade edilen kazanımlar olarak görülmektedir. Güngör (2011) de doktora çalışmasında benzer sonuçlara ulaştığından bahsetmektedir: "Görsel materyal kullanımının; öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, derse ilgiyi artırma, empati kurma, hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme gibi avantajlarını öğrencilere kazandırabilmek için sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin, tarihî konuların öğretiminde, tarihî dönemlere ışık tutan; resim, gravür, minyatür ve fotoğraf gibi görsellerden yararlanmaları gerektiği vurgulanabilir." (s.234)

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında tarihsel belgeler-metinler ve grafiklerin kullanılması ile;

a. *Öğrencilerin yaratıcı tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği,*
b. Beyin fırtınası yolu ile metinleri değerlendirebildikleri, uygulamanın sonunda bu malzemeden hareketle hayâl güçlerini kullanarak hikâyeler yazabildikleri,
c. Tarih-zaman bilgileri ve içeriğin yardımı ile materyalin ne olduğunu kavrayabildikleri,
d. Materyalde metinlerde, tablo ve grafiklerde yer alan öğretmenin; görev, tayin-

terfi, görev yeri, maaş dil yeterliği, sanat yeterliği, kadın öğretmen oranı ve kıyafetle ilgili yakaladıkları ipuçları ile dönemin öğretmeni, okuldaki ve savaştaki durumlarını tespitleri ile de dönemin öğrencileri hakkında detaylı ve yorum yapacak seviyede bilgi sahibi olabildikleri,

e. Verileri yorumlarken, verilerin tarihîliğini gayet doğru bir şekilde anladıkları,
f. Döneme dair elde ettikleri bilgileri ve durumları güncelle karşılaştırabildikleri,
g. Eksiklikleri tespit edip kendilerince bazı durumları onayladıkları ve olumladıkları görülmüştür.
h. Nihayet oluşturdukları hikâyelerin kurgusunun ve hayâl gücü yansımalarının gayet etkileyici olduğu,
i. Ayrıca bu yöntemin, hikâyelerinde millî ve toplumsal değerleri yansıtmaları ile öğrencilerde tarih şuuru oluşturmak için elverişli bir yöntem olduğu görülmüştür.

Bu uygulamada yine yaratıcı düşünme tekniklerinden beyin fırtınası ve imgelem teknikleri kullanılmış, öğrenciler ellerindeki materyali hep beraber beyin fırtınası yolu ile değerlendirmişler ve uygulamanın sonunda bu materyalden hareketle hayâl güçlerini kullanarak hikâyeler yazmışlardır. Douma (2018), "Kaynaklar yorumlama meselesini ortaya koyar. Tarihçiler kaynaklardan anlam çıkarmaya çalışmalıdır." (s. 96) der. Bu anlamda uygulamada öğrenciler, tarih (zaman) bilgileri ve içeriğin yardımı ile materyalin ne olduğunu kavramışlardır.

Buna göre öğrenciler; materyalde yer alan belge ve grafiklerden, öğretmenin; görev, tayin-terfi, görev yeri, maaş dil yeterliği, sanat yeterliği, kadın öğretmen oranı ve kıyafetle ilgili yakaladıkları ipuçları ile dönemin öğretmeni , okuldaki ve savaştaki durumlarını tespitleri ile de dönemin öğrencileri hakkında detaylı ve yorum yapacak seviyede bilgi sahibi olmuşlardır. Burada Douma'nın (2018), "Başka bir deyişle, grafikler sadece veri göstermekten fazlasını yapar; aynı zamanda onları ortaya çıkarırlar." (s.106) yaklaşımının tebarüz ettiği görülmektedir. Böylece grafiklerden elde ettikleri verileri önceki öğrenmeleri ile karşılaştırmışlar ve yeni bilgiler üretmişlerdir. Douma'ın (2018) da "Teknoloji bilgiyi araştırmamıza yardım edebilir ama yorumlama becerilerinin yerini kolayca alamaz." (s.91) cümlesiyle ifade ettiği gibi öğrencilerin kanıtı değerlendirmeyi ve yaratıcı becerileriyle yorumlamayı öğrenmeleri ve bu sayede elde ettikleri imkânlar, onlara en azından bugün için teknolojinin sağlayacağı imkânlar

değildir. Öyleyse bu becerilerinin yani kanıtı yorumlama becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu hedef bu araştırmada gözetilen ana hedeflerden biri olmuştur.

Öğrencilerin verileri yorumlarken, verilerin tarihîliğini gayet doğru bir şekilde anladıkları, döneme dair elde ettikleri ve kendilerince ortaya çıkardıkları bilgileri ve durumları güncelle karşılaştırabildikleri, eksiklikleri tespit edip kendilerince bazı durumları onayladıkları ve olumladıkları görülmüştür. Bu durum Douma'nın (2018), "Diyagramlar sınıflarda tarihin ilkelerini göstermek ve yaratıcı tarihsel düşünceye ilham vermek için kullanılabilir." (s.113) yaklaşımında görülmektedir.

Böylece grafiklerle verilerin görselleştirilmesi öğrencilerin verileri daha kolay kavrayıp yorumlayabilmelerine sebep olmuştur. Douma (2018) bunu da şu şekilde ifade etmektedir: "Yaratıcı tarihsel düşünmede görselliğin çok büyük bir gücü olduğuna ikna oldum." (s.106).

Nihayet öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerin kurgusunun ve hayâl gücü yansımalarının gayet etkileyici olduğu, ayrıca bu yöntemin, hikâyelerinde millî ve toplumsal değerleri yansıtmaları ile öğrencilerde tarih şuuru oluşturmak için uygun bir yöntem olduğu, yine hikâyelerinde bazen savaşa giden öğrenci yerine, bazen onun öğretmeni, bazen de anne-babası vb. yerine koyarak yaptıkları güçlü empati ile tarihsel düşünme becerilerinden empati becerisinin de gelişmesine bu uygulamanın katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen değerlendirmesinde ilk iki uygulamada olduğu gibi zaman sıkıntısı yaşadığını bunun için bu uygulamalara daha fazla zaman ayrılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen bu uygulamada da öğrencilerin eğlendiklerini ve zevk aldıklarını ve çok ilginç ayrıntıları yakaladıklarını, önlerindeki materyalde anlatılan dönemin eğitim sistemi ile bugünün eğitim sistemlerini karşılaştırdıklarını ve sonuçlar çıkardıklarını belirtmesi, Douma'nın (2018), "Grafikler, metinlere nazaran tarihsel bilgiyi daha dolu ve daha anlaşılır bir biçimde sunar." (s.106) tespitiyle aynı doğrultudadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında tarihsel soruların kullanılması ile;

a. *Tarihsel sorularla çalışmanın öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu,*

b. Öğretmenin öğrencilerle beraber kendilerine verilen format üzerinden, yaratıcı düşünme tekniklerinden yaratıcı drama ve yaratıcı problem çözme tekniklerini işletebildikleri,
c. Öğrencilerin öncelikle tarihsel sorudan hareketle tarihsel sorunu, iç dinamikler ve dış etkiler açısından ele alabildikleri ve tespitlerini yapabildikleri,
d. Nihayetinde tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorunlar içinden kendilerine göre en önemli olanı seçip ifade edebildikleri,
e. Daha sonra tespit ettikleri güncel sorunun, tarihsel süreç içinde kaynağından yani ortaya çıkışından itibaren nasıl engellenebileceği ve sonrasında da soruna çözüm üretme ile ilgili süreçleri başarıyla işletebildikleri,
f. Bu süreçte uygulamayı yürüten öğretmenin de ifade ettiği gibi tarihsel olayı bütünüyle öğrenebildikleri ve tarihi yeniden yorumlayabildikleri için de keyif aldıkları görülmüştür.
g. Tarihsel sorularla yapılan uygulamada sorunun çözümü ile ilgili karar aşamasında öğrencilerden bazıları tarihsel olayla ilgili döneminde verilen kararı doğru bulan kararları tercih etmişlerdir. Bu karar biçimi araştırmacı tarafından ***onaylayıcı karar*** olarak isimlendirilmiştir.
h. Bazı öğrenciler de kararın neden o şekilde verildiğini anlayabildiklerini, o dönemin şartları o şekilde gerektirdiği için böyle davranmak zorunda olduklarını ama yine de detayda da olsa farklı seçeneklere yönlinebileceğini belirterek kendi seçeneklerini ortaya koymuşlardır. Bu karar biçimi de araştırmacı tarafından ***empatik karar*** olarak kategorileştirilmiştir. Burada bu uygulamanın tarihsel düşünme becerilerinden empati becerisini de geliştirdiği görülmüştür.
i. Üçüncü ve son grup öğrenci de kararı yanlış bulduklarını ifade etmişler ve temelde farklı seçenek arayışlarına yönelmişler ve ulaştıkları sonucu kendilerince ifade etmişlerdir. Bu karar biçimi de araştırmacı tarafından ***aykırı karar*** olarak adlandırılmıştır. Bu karar biçiminde öğrencilerin sınırların dışına çıktıkları, mevcut şartları zorladıkları, üst düzey düşünme biçimlerinden ıraksak düşünme biçimini kullandıkları görülmüştür. Aykırı karar biçimi yaratıcı düşünme becerisi ile ortaya çıkan ve aynı zamanda onu da geliştiren bir karar biçimi olmuştur.

Özbağ (2010), "Tarihsel anlamanın bir diğer noktasını ise tarihsel olayların içindeki ana

soruyu sorabilmek oluşturmaktadır. Bunun için de çocukların olayın amacını, bakış açısını ya da içinde bulunulan durumu anlayabilmeleri esastır. Burada kilit nokta, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlayabilmelerini sağlamaktır. İşte bu noktada tarihsel metni yaratıcı okuma becerileri ile okuyabilmek önem kazanmaktadır." (s.19) der. Bu anlamda bu uygulamada öğrencilere, Türkiye'de tarihçiler ve politikacılarca yıllarca tartışılan ve tartışılmaya devam edilen 'Osmanlı I. Dünya Savaşı'na katılmayabilir miydi?' sorusu sorulmuş ve onaların bakış açıları ile beraber yaratıcı tarihsel düşünme becerileri ile kendi bakış açılarını ortaya koyma imkânı sağlanmıştır. Yine sorulan bu soru ile Işık'ın (2018) önerdiği gibi, öğrencilerin hatırlamalarından ziyade düşünmeleri ve yaratıcılıklarının devreye girmesi, konuyu değerlendirmeleri de sağlanmıştır.

Uygulamada kullanılan yaratıcı düşünme tekniği noktasında bakıldığında, Douma'nın (2018), "Tarihi bir ezberleme disiplini olarak geride bırakırken artık onu problem çözme disiplini olarak görüyorum." (s. 96) ifadesi yaratıcı problem çözme becerisinin tarih dersleri için ne kadar önemli olduğunu gösterir. Yaratıcı düşünme tekniklerinden yaratıcı drama ve yaratıcı problem çözme tekniklerinin kullanıldığı bu uygulamada öğrencilerin öncelikle tarihsel sorulardan hareketle tarihsel sorunu tespit ve analiz etmeleri ve buna bağlı olarak da yol açmış olduğu güncel sorunları tespit etmeleri beklenmiştir. Burada Douma'nın (2018), "Bu tür tarihsel problemlerle ilgili dersleri müzakere veya münazara dönemleri izleyebilir. Bir sınıf, herkesin tarihsel bir olayın ortak anlamını şekillendirmeye katkıda bulunabileceği katılımcı bir atölye olabilir." (s.102) yaklaşmı nasıl bir ortam oluşturulması gerektiği konusunda yol açıcı olmuştur. Buna göre öğrencilerin yazdıklarından tarihsel sorunu iç dinamikler ve dış etkiler açısından ele alabildikleri ve tespitlerini yapabildikleri görülmüştür.

Akabinde öğrenciler tarihsel sorunu, sonuçları ve bugüne etkileri üzerinden siyasî, ekonomik, sosyo-kültürel ve küresel-politik yönleriyle analiz edebilmişlerdir. Nihayetinde tarihsel sorunun yol açtığı güncel sorunlar içinden kendilerine göre en önemli olanı seçip ifade etmişlerdir. Bu anlamda Douma (2018), "Güzel sorular açık tartışmalara yol açar. Bu tür sorular üzerinde tartışmaların bizi cevaplara götürmesi pek mümkün olmamakla birlikte, müzakere becerilerini ve tarihsel düşünmeyi teşvik ederler." (s.105) der. Zaten raştırmanın genel amcı da uygulamaların özel amçları da tarihsel düşünmeyi geliştirme ile ilgilidir.

Daha sonra tespit ettikleri güncel sorunun, tarihsel süreç içinde kaynağından itibaren ortaya çıkmasının nasıl engellenebileceği ve sonrasında da soruna çözüm üretme ile ilgili süreçleri başarıyla işletmişlerdir. Bu da uygulamada kullanılan Hermann'ın yaratıcı problem çözme modeli ile sağlanmıştır. Douma'nın (2018), "Öğrencilere, kendi yorumlarının değerini anlamalarının önemli olduğunu ifade ederim. Ben sadece bu dedektiflik bürosunun (bu sınıfın) şefi olduğumu ve sırları ortaya çıkarmak için her dedektifin (öğrencinin) görevi olduğunu söylerim." (s.89) ifadesindeki yaklaşımı da Hermann Modeli'ndeki problemi bütün yönleriyle ortaya koymayı ifade eden dedektif yaklaşımının benzeridir. Aslında bu yaklaşım bugün için The Mentalist, Sharlock Holmes gibi dizi ve film yapımlarında da kendini göstermektedir.

Bu süreçte uygulamayı yürüten öğretmenin de ifade ettiği gibi çalışma grubundaki öğrenciler, tarihsel olayı bütünüyle öğrenme imkânı edinmişler ve bunu değerlendirmişler ve tarihi yeniden yorumlayabildikleri için de keyif almışlardır.

Işık (2008), "Ata (1998a) tarih derslerinin, öğrencilerin bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi tarih becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir." (s.141) demektedir. Bu uygulamada da çalışma grubundaki öğrencilerin çözüm arayışları çerçevesinde bazı kararlar vermeleri gerekmiştir. Bu da tarihsel sorunla ilgili olmuştur. Tarihsel soruna sebep olan kararları ve karar vericileri sorgulayıp eleştirerek buna göre kendi karar tercihlerini başarılı bir şekilde ortaya koymuşlardır. Bu tercihleri yaparken öğrencilerin kararlarında net yönelimler görülmüş ve bu yönelimler sınıflandırılmış böylece yeni yaklaşımlara ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin bazıları tarihsel olayla ilgili olarak, döneminde verilen kararı doğru bulan kararları tercih etmişlerdir. Bu karar biçimi *onaylayıcı karar* olarak isimlendirilmiştir.

Bazı öğrenciler de kararın neden o şekilde verildiğini anlayabildiklerini, o dönemin şartları o şekilde gerektirdiği için böyle davranmak zorunda olduklarını ama yine de detayda da olsa farklı seçeneklere yönelinebileceğini belirterek kendi seçeneklerini ortaya koymuşlardır. Bu karar biçimi de *empatik karar* olarak tasnif edilmiştir. Burada bu uygulamanın tarihsel düşünme becerilerinden empatiyi geliştirdiği de görülmüştür.

Üçüncü ve son grup öğrenci de kararı yanlış bulduklarını ifade etmişler ve temelde farklı seçenek arayışlarına yönelmişler ve buldukları seçenekleri kendilerince ifade

etmişlerdir. Bu karar biçimi de *aykırı karar* olarak adlandırılmıştır. Bu karar biçiminde öğrencilerin sınırların dışına çıktıkları, mevcut şartları zorladıkları görülmüştür. Hiç şüphesiz aykırı karar biçimi yaratıcı düşünme becerisi ile ortaya çıkan ve aynı zamanda onu da geliştiren bir karar biçimi olmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasında kültürel materyalin kullanılması ile;

a. *Kültürel materyalle çalışmanın, öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu,*
b. Kültürel materyalle öğrencileri temas ettirmenin, bu materyali incelemelerini sağlamanın ve bunlarla ilgili video kayıtlarını izlettirmenin, tarihin incelediği alanlardan biri olan kültür ve tarihin konularından bir olan kültür tarihini anlatmanın etkili ve eğlenceli yollarından biri olduğu,
c. Bu uygulama ile bir yöntem oluşturma noktasında öğrencilerin hayal güçlerini kullanma becerilerinin önünün açıldığı ve kültürel materyalin yardımı ile daha yaratıcı düşünceler ortaya koyabildikleri,
d. Bu uygulamada işletilen özellikle yeni bir müzik çalar icat etme hedefi, öğrencilerin bu noktada ortaya koydukları çaba dikkate alındığında bütün alanlar için motive etme ve genel bir beceri kazandırma potansiyelini oldukça fazla taşıdığı,
e. Ayrıca bu uygulamanın öğrencide merak uyandırma noktasında, öğrencinin hazır bulunuşluk durumunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
f. Yine bu uygulama ile disiplinler üstü yaklaşımın rahatlıkla işe koşulabildiği, tarihin sadece sosyal alanlarla değil fen bilimleri, matematik, teknoloji gibi alanlarla yakınlığı ve beraber çalışması gerekliliği kısacası disiplinler üstü yaklaşım, tarih eğitimi boyutunda ele alınabilmiştir.

Kültürel materyal ya da maddi kültür unsurları üzerinde yapılan uygulamaların da öğrencilerin yaratıcı tarihsel düünme becerisini geliştirdiği görülmektedir. Douma (2018), "Öğrencilerin pasif olarak bilgiyi almadığı ama aktif olarak bulmaca çözmeye çalışan tarihçi-dedektifler gibi oldukları maddi kültür atölyeleri oluşturarak, öğrencilerin ilgisini çekme konusunda bir miktar başarı elde ettim." (s. 89) der. Bu uygulamada da kültürel materyalle öğrencileri temas ettirmenin, bu materyali incelemelerini sağlamanın

ve bunlarla ilgili video kayıtlarını izlettirmenin, tarihin incelediği alanlardan biri olan kültür ve tarihin konularından bir olan kültür tarihini anlatmanın en etkili ve eğlenceli yollarından bir olduğu görülmüştür. Douma (2018), "Fotoğraflara ek olarak, bir sınıf (öğrenciler) tuğlaları, çivileri ve diğer inşaat malzemelerini, finansal belgeleri, mektupları veya eski oyuncakları araştırabilirler." (s. 95) yaklaşımı ile tarih derslerinde kullanılabilecek kültürel materyallere örnekler ortaya koyar. Daha önce de belirtildiği üzere araştırmanınn bu uygulamasında da kültürel materyal olarak müziğin ve müzik çalarların tarihsel gelişim süreçlerini ortaya koyabilecek şekilde; gramofon, pikap, makaralı teyp, kaset çalar, CD çalar tercih edildi.

Jackson'a göre (2005), geçmişle karşılaşırken tarihçinin yaratıcılığı, bilinmeyen yapıları, bağlamları, kültürleri ve inanç sistemlerini anlamaya yöneliktir. Bu anlamda bakıldığında herhangi bir kültürel materyalin gelişim sürecinin geçmiş kültürleri anlamada yardımcı olduğu açıktır. Yani bu uygulama ile bir yöntem oluşturma noktasında öğrencilerin hayal güçlerini kullanma becerilerinin önünün açıldığı ve kültürel materyalin yardımı ile daha yaratıcı düşünceler ortaya koyabildikleri görülmüştür. Özellikle yeni bir müzik çalar icat etme hedefi, bu noktada ortaya koydukları çaba dikkate alındığında bütün alanlar için motive etme ve genel bir beceri kazandırma potansiyelini oldukça fazla taşımaktadır. Bu da konularla biraz oynama ve eğlenme isteğiyle olur. Douma'ya (2018) göre yaratıcı ve esprili olmak bilgi üretmek için yeni kapılar açar. Ayrıca öğretmenin de değerlendirmelerinde desteklediği bu uygulamanın öğrencide merak uyandırma ve öğrencinin hazır bulunuşluk durumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu anlamda Douma'ya göre (2018), "Öğretmenler geleneksel okuma tartışmalarını maddi kültür atölyeleriyle yer değiştirmeyi düşünebilirler." (s. 95). Yine bu uygulama ile disiplinler üstü yaklaşımın rahatlıkla işe koşulabildiği, tarihin sadece sosyal alanlarla değil fen bilimleri, matematik, teknoloji gibi alanlarla yakınlığı ve beraber çalışması gerekliliği kısacası disiplinler üstü bakış açısı, tarih eğitimi boyutunda ele alınabilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre diğer tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisi kazandırılması süreci ile;

a. Metaforlarla düşünme uygulamasının hikâye oluşturma kısmında öğrencilerin kendilerini devletin yöneticisi olarak konumlandırdıkları ve böylece devlet

yöneticileriyle empati yapabildikleri, dolayısıyla tarihsel düşünme becerilerinden empatik düşünme becerisini kullandıkları,

b. Tarihsel belgelerle yapılan uygulamada içeriklerden hareketle yazdıkları hikâyelerinde yaptıkları güçlü empati ile (hikâyelerinde kendilerini savaşa giden öğretmenlerin, öğrencilerin ve onların anne babalarının yerine koymuşlardır) bu uygulamanın da, tarihsel düşünme becerilerinden empati becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğu,
c. Tarihsel sorularla yapılan uygulamada öğrencilerin sorunun çözümüne yönelik aldıkları karar türlerinden birinin ***empatik karar*** olarak tebarüz etmesinin yine empatik düşünme ve sosyal, politik ve ekonomik değerlendirmeleri de tarihsel araştırma becerilerinde etkili olduğu,
d. Yine tarihsel sorularla yapılan uygulamada öğrencilerin tarihsel sorunu yaratıcı problem çözme tekniğini kullanarak sonuçları ve bugüne etkileri üzerinden siyasî, ekonomik, sosyal-kültürel ve küresel-politik yönleriyle analiz edebildikleri böylece tarihsel sorularla yapılan uygulamanın tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ile ilişkili olduğu ve bu becerinin de yaratıcı problem çözme becerisi ile yürütülebildiği,
e. Uygulamaların genel olarak kronolojik düşünme, tarihsel kavrama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirdiği,
f. Ayrıca üst bilişe yönelik yapılan uygulamada da yapılan uygulamalarla öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının geliştiği de görülmüştür.

Er Tuna ve Gültekin (2013), "Öğretmenler, öğrencilere yazılı ve görsel kaynaklar üzerinde çalışma fırsatı sunarak, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaları sağlanabilir." (s. 50) demektedir. Drake ve Brown (2013 Çev. Işık) da "Tarihsel bilgi, anlama ve eğilim kavramları birbirleriyle sıkı biçimde ilintilidir ve öğretmenler öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal yönlerinin gelişimini değerlendirmek isterler." (s.178) demektedir. Bu araştırmada metafor, tarihsel belge ve tarihsel sorularla yapılan uygulamalarda öğrencilerin üst düzey becerilerden olan duyuşsal anlamda empati ve yine tarihsel sorularla yapılan uygulamada da bilişsel anlamda tarihsel araştırma, analiz ve karar verme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Araştırma süresince, öğrencilerin uygulamaların içerdiği alanlarla ilgili yeni bilgiler öğrendikleri, grafik inceleme gibi bilişsel, empati kurma gibi duyuşsal becerileri geliştirdikleri, kendi kapasiteleri ile ilgili keşiflerde bulundukları ve buna bağlı olarak yaratıcılıklarının ve yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştiği, yöntem öğrendikleri, tarih alanına ve dersine karşı tavırlarında anlamlı değişiklikler olduğu, uygulamalar esnasında etkin olarak öğrendikleri görülmüştür.

Nihayetinde öğrencilerin çoğunlukla; "merak ettim", "mutlu oldum", "heyecanlandım", "zevk aldım", "keyif aldım", "gurur duydum", "yaratıcı hissettim" gibi ifadelerle uygulamalar süresince duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

Öğrenciler üst bilişsel farkındalık anlamında uygulamalarda kullanılan yöntemin farklılığını tarif ederlerken, önceki süreçlerle mukayeseyi yaptıkları ve uygulamaları "daha yaratıcı", "daha yorumlamaya izin veren", "daha aktif", "daha özgür", "daha eğlenceli", "daha kalıcı öğrenilen", "daha araştırmaya yönelik", "daha interaktif", "daha faydalı", "daha farklı uygulamalar" olarak tanımladıkları görülmektedir. Bunun yanında uygulamaların; "hayal güçlerini destekleyen", "not kaygısı olmayan" ve "ezberci olmayan" uygulamalar olduklarını belirtmektedirler. Burada öğrenciler tarafından belirgin bir şekilde hayal gücüne ve yaratıcılığa ve yorumlama imkânına yapılan vurgu araştırmanın amaçları açısından gerçekleşebilirliği göstermektedir.

Uygulamaların kişisel gelişimlerine katkısı hususunda yaptıkları değerlendirmeler de öğrencilerin hem genel anlamda hem de araştırmanın amaçları noktasında yaratıcılıkların geliştirilmesi noktasında anlamlı tespitler içermektedir. Genel anlamda "sorgulama ve problem çözme becerilerinin", "düşünme becerilerinin", "gözlem yapma becerilerinin", "araştırma ve bilgiye kendi kendine ulaşma becerilerinin", "kendini tanıma yeteneğinin" ve "özgüvenlerinin" geliştiğini, araştırmanın amaçları açısından da "hayal gücü ve yaratıcılık becerilerinin", "grup halinde çalışma becerilerinin", "farklı bakabilme becerilerinin", "yorumlama ve çıkarım yapma becerilerinin" geliştiğini vurgulamaktadırlar.

Ayrıca öğrencilere uygulamalarla ilgili düşünceleri sorulduğunda; "farklı ve etkili öğrenmeye olanak sağlıyor", "sıra dışı yöntemler kullanılan", "diğer derslerden farklı dersler" olarak tanımlamaları yine araştırmanın amaçları açısından önem arz etmektedir. Bunu yanında; "öğretici", "duygu ve düşünce geliştirici", "faydalı ve geliştirici",

“kendinin ve düşüncelerini ifade etmeye olanak sağlayan”, “sorun çözme odaklı” uygulamalar olarak tanımladıkları görülmüştür. Bunun yanında “bu uygulamaların daha fazla olması” ve “diğer derslerde de uygulanması” bağlamında da anlamlı sıklıkta yer alan öneriler de gelmiştir. Bu da uygulamalarda genel olarak isabet edildiğini göstermektedir.

Öğrenciler kendilerinin hangi alanlarda zorlandıklarını da detaylı bir şekilde tespit ve ifade edebildikleri görülmektedir. Örneğin; “bilgi yetersizliği”, “soruların benzerliklerinde”, “hayal gücü gerektiren bölümlerde”, “üretirken (fikir, icat vs)”, “süreden (zaman)”, “başkalarının fikirlerini duyarken” “yazı yazarken”, “farklı rollere girmekte”, “anlamakta”, zorlandım, “bazı noktalarda” sıkıldım, “soru cevaplamada-form doldurmada”, “odaklanmada”, “düşüncelerimi ifade etmede”, “sabretmede”, “sayısal verilerden yararlanmada”, “karar vermede”, “I. Dünya Savaşıyla ilgili bölümlerde” zorlandım gibi.

Öğrencilerin uygulamalar hissettiklerini, düşüncelerini, katkıları ve zorlandıkları noktaları bu kadar detaylı bir şekilde açıklayabilmeleri üst bilişsel farkındalıklarının da uygulamalarla beraber geliştiğine işaret etmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

5.2.1.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler

a. Tarih öğretmenleri yetiştirilirken, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin yanında, yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin de nasıl ortaya çıkarılacağı ve nasıl geliştirileceği hususları da dikkate alınabilir.

b. Öğretmen yetiştiren kurumlarda tarih öğretmenleri disiplinler üstü ve bütünleşik yaklaşımla yetiştirilebilir.

c. Tarih öğretmenlerini yetiştirmede yöntem merkezli yaklaşımların daha etkili olması sağlanabilir.

5.2.1.2. MEB’e ve Diğer Öğretmen İstihdam Eden Kurumlara Öneriler

a. MEB, resmî okullarda görev yapan ve özel okul yöneticileri de kendi okullarında görev yapan tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde yaratıcı

tarihsel düşünme becerisini, tarihsel düşünme becerilerinden biri olarak dikkate alabilir.

b. MEB, resmî okullarda görev yapan ve özel okul yöneticileri de kendi okullarında görev yapan tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde disiplinler üstü yaklaşımı dikkate alabilir.

c. MEB, tarih dersi programlarında kazanım merkezli yaklaşımdan yöntem merkezli yaklaşıma doğru yönelebilir.

5.2.2. Araştırmacılara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

a. Bugünkü şartlarda eğitim sisteminde, tarih dersinde bu tarz uygulamaları sürekli olarak uygulamak zor görünmekle beraber dönemde iki uygulama yaparak en azından bu becerileri kazandırmanın önü açılabilir.

b. Her bir uygulama başlı başına, müstakil olarak daha derin ve kapsamlı uygulanabilir. Böylece her bir uygulamaya daha çok zaman ayrılmış ve daha kapsamlı sınanmış olur.

c. Her bir uygulama yine müstakil olarak farklı sınıflarda uygulanabilir, böylece farklı tepkiler aynı anda görülebilir.

d. Uygulamalarda yaratıcı düşünme tekniklerinden beyin fırtınası, imgelem, yaratıcı problem çözme, yaratıcı drama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacılar sosyal alanlar için kısıtlı bir imkân sunsa da analoji tekniğini de kullanabilirler.

e. Öğretmenler, öğrencilere tarihsel kanıtlar üzerinde çalışma imkânı sağlayarak onların yorumlama ve yaratıcı tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olabilirler.

f. Tarihsel yorum yapabilme becerisi dilin gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğundan tarih öğretmenleri, anadil, ikinci dil ve felsefe öğretmenleriyle işbirliği yapabilirler.

g. Hususiyetle kültürel materyal ile yapılan çalışmalar zaman zaman fen alanı ile kesişeceğinden tarih öğretmenleri, bu durumlarda fen alanı öğretmenleriyle işbirliği yapabilirler.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, H. Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

ADIGÜZEL, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama.* Ankara: Pegem Akademi.

AKHAN, N. E. ve DEMİREZEN, S. (2015). Araştırma inceleme yoluyla öğrenme/ öğretme stratejisi, s: 147-174, (Ed. C. DÖNMEZ, ve K. YAZICI) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı). Ankara:Pegem Akademi

AKINCI, B.A. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsilî resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AKINOĞLU, O., DİRİÖZ, U. (2007). *Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

AKTEKİN, S., HARNETT, P., ÖZTÜRK, M. ve SMART, D. (Eds.). (2009). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi.* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

AKKUŞ, H., ATASOY, B ve KADAYIFÇI, H. (2007), Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması1 (çizimler ve açıklamalar yoluyla yaratıcı düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Autumn*, 5(4), 679-700.

ALİSİNANOĞLU, F., ÖZBEY, S., ve KAHVECİ, G. (2011). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

ANDERSON, T. & MİLBRANDT, M. K. (2004). *Art for life. Authentic instruction in art.* New York: McGraw-Hill.

ANDREASEN, N.C. (2017). *Yaratıcı beyin.* Ankara: AKILÇELEN Kitaplar.

ARI, M. ve ÇELEBİ-ÖNCÜ, E. (2005). *Okul öncesi dönemde fen ve matematik uygulamaları: etkinlik örnekleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

ARIELI, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching.* (Doctoral of dissertation), Kansas State University, Manhattan.

ARNOLD, J.H. (2007). *Tarih.* Ankara: DOST Kitabevi.

ARSLAN, M., &Gürsoy, A.(2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 109-124.

AYAS, A. P., ÇEPNİ, S. & AYVACI, H. Ş. (2012). Fen ve teknoloji derslerinde öğrencileri aktif kılan yöntem, teknik ve modellemeler. S. Çepni (Edt.) *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

BAL, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi.* Isparta: FAKÜLTE KİTABEVİ.

BAŞAR M., T. TOSUNOĞLU ve E. DEMİRCİ (2001). *Girişimcilik ve girişimcinin yol haritası iş planı*. Eskişehir: Eskişehir Ticaret Odası Araştırma Yayınları.

BAYTEKİN, Çetin, (2001), *Ne için neden öğreniyoruz (öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme)* Ankara: Anı.

Baytekin, Çetin, (2004), *Günümüz öğrenme öğretim teknikleri ve materyal geliştirme, 2. Baskı.* Ankara: Anı.

BEDRİ, M. (2012). *Düşünme, gözlemden tanıklığa.* İstanbul: Mahya Yayıncılık.

BIYIKLI, C., VEZNEDEROĞLU, R.L., ÖZTEPE, B. ve ONUR, A. (2008). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

BİLALOĞLU, R.G., 2005, Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analoji tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 72-77.

BİLGİN, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi* (2. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.

BİLGİN, İ ve GEBAN, Ö., 2001. Benzeşim (Analoji) Yöntemı Kullanarak Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20: 26 – 32.

BOUTELLIER, R. (2011). Management of research and creativity: Experiments and thought experiments. Web site: http://www.tim.ethz.ch/education/courses/courses_ss_2011/course_mrc_ss_2011/ adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

BRADSTREET, S. (2017), *The 9 APUSH Historical Thinking Skills,* Web site: https://magoosh.com/hs/apush/2017/9-apush-historical-thinking-skills/ adresinden 17 Temmuz 2019 tarihinde edinilmiştir.

BRAHM, C. and KLEINER, B.H. (1996), Advantages and Disadvantages of Group Decision Making-Apperoaches, Volume:2 Number:1, UK: MCB University Pres.

BREISACH, E. (2007). *Tarih yazımı.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

BRUNER, J. (2009). *Eğitim süreci.* (T. ÖZTÜRK Çev.). Ankara: PEGEM AKADEMİ.

BRUNİNG, H.R., SCHRAW, G.J. ve NORBY, M.M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim.* (N.Z. ERSÖZLÜ, R. ÜLKER, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

BUNT, B. *The nurturing of creativity in the History classroom through teaching methods- views of teachers and learners.* Web sie: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862009000100010&lang=en adresinden 22 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.

BURKE, P. (2000). *Tarih ve toplumsal kuram.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

BURKE, P. (2003). *Tarihin görgü tanıkları.* İstanbul: KitapYAYINEVİ.

BURKE, P. (2007). *Fransız tarih devrimi: Annales okulu.* Ankara: DOĞUBATI.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ÇAKMAK, E.K. AKGÜN, Ö.E. KARADENİZ, Ş. DEMİREL, F (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PEGEM AKADEMİ.

CAMACHO, L. M., ve PAULUS, P. B. (1995). The role of social anxiousness in group brainstorming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1071–1080.

CAMERON, Lynne. (2003) *Metaphor in educational discourse.* London: Continuum press.

CAPRA, F. & LUISI, P. L. 2014. *The systems view of life*: *A unifying vision,* UK: Cambridge University Press.

CARR, E.H., FONTANA, J. (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık.* Ankara: İMGE kitabevi.

CARR, E.H. (2008). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları.

CEVİZCİ, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

CHANSEL, D. (2004). *Beyaz perdedeki Avrupa: Tarih öğretimi ve sinema*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

COLL, R. K. and TREAGUST, D. F. (2003). Learners' mental models of metallic bonding: A cross-age study. *Science Education,* 87, 685-707.

COLLINGWOOD, G.R. (2005). *Tarihin ilkeleri.* İstanbul: YKY.

COLLINGWOOD, G.R. (2007). *Tarih tasarımı.* Ankara: DOĞUBATI.

COLLİNGWOOD, R. G. (2015). *Tarih Tasarımı.* (K. DİNÇER, Çev.) Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

COOPER, H. ve DİLEK, D. (2007). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim öğrencilerinin tarihsel sorgulama süreçleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: empatik, eleştirel, ve yaratıcı düşünme. *İstanbul: Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 7* (2)*,* 681-726.

COURTNEY, R. (1989). Culture and the creative drama teacher. *Youth Theatre Journal,* 3(4), 18-23.

CRESWELL, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları.* İstanbul: edam.

ÇALIK, T. (2003), *Yönetimde Problem Çözme Teknikleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ÇEPNİ, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. BASKI). Trabzon: Celepler Matbaa.

ÇELİK, D.Y. (2005). *Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk Edebiyatında postmodern tarih romanları.* Ankara: AKÇAĞ.

ÇELİKTEN, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21(2), 269-283.

ÇELLEK, T. (2002) Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu Üniversite ve Toplum Bilim. *Eğitim ve Düşünce Dergisi,* 2(1), 02-04.

DAVIES, T. (2000) Confidence! Its Role in the Creative Teaching and Learning of Design and Technology. *Journal of Technology Education,* 12(1), 18-31.

DE BONO, E. (2008). *Altı şapkalı düşünme tekniği.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

DE LANDA, M. (2006). *Çizgisel olmayan tarih.* İstanbul: Metis Yayınları.

DEMİRCİOĞLU, İ.H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

DEMİRCİOĞLU, İ.H. (2009). *Tarih öğretimi yöntemleri*. (Ed. M. Demirel, İ. Turan). *Tarih öğretimi ve öğrenme teorileri*. (s.52-67). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

DEMİRCİOĞLU, İ.H., DEMİRCİOĞLU E. (Ed.). (2017). *Türkiye'de tarih araştırmaları el kitabı.* Ankara: PEGEM AKADEMİ.

DEMİREL, Ö. (Ed.). (2007). *Eğitimde yeni yönelimler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DIEHL, M., ve STROEBE, W. (1987). Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. *Journal of Personality and Social Psychology,* 53, 497–509.

DİLEK, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DRAKE ve BROWN, (2013), Öğrencilerin tarihsel düşünmelerinin gelişimine dair sistematik bir yaklaşım. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi 2 (1), 166-190.* (H. IŞIK, Çev.) Web site: https://dergipark.org.tr/tuhed/issue/17717/185566 adresinden 22 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.

DOUMA, M. J. (2018). *Creative historical thinking.* New York: Routledge.

DUMBER, K. (1999). Science. M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds)., *Encyclopedia of creativity, Vol 2 içinde (s. 525-532).* San Diego, California: Academic Press.

ENGİN, V., ŞİMŞEK, A. (Ed.). (2011). *Türkiye'de tarih yazımı.* İstanbul: YEDİTEPE.

ERCİKAN, K., SEİSAX, P. (Ed.). (2015). *New directions in assesing historical thinking*. New York: Routledge.

ERDEN, M., AKMAN, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Arkadaş YAYINEVİ

FOSNOT, C. T. (Ed.). (2007). *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama*. (S. DURMUŞ, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GALLAGHER, C., GREENBLATT, S. (2008). Yeni tarihselciliği uygulamak. *İstanbul: kritik.* (1), 20-34.

GENÇ, N. H. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24), 196-205.

GENTNER, D. (1980). *The structure of analogical models in science.* Cambridge: Bolt Beranek and Newman.

GENTNER, D. and HOLYOAK, K. J. (1997). Reasoning and learning by analogy. *American Psychologist,* 52 (1), 32 -34.

GİBBS, R. W. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

GLYNN, M.S. and TAKAHASHİ, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal of Research in science Teaching*, 35(10), 1129–1149.

GOLDSTEİN, B.E. (2013). *Bilişsel psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

GONZALEZ, J. J. (2011). Art as the expression of emotion in the languege of imagination: dickie's misunderstanding of collingwood's aesthetics. *Art, Emotion and Value 5th Mediterranean Congress of Aesthetics, (s. 175-184).* Cartagena, Spain.

GÖKÇE, O. (2006). *İçerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

GÜÇTEKİN, N. (2017). *I. Dünya Savaşı'nda Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi*. İstanbul: Form Baskı.

GÜÇTEKİN, N. (2018). *I. Dünya Savaşı'nda Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi*. İstanbul: Petrol Matbaacılık.

GÜÇTEKİN, N. ve ŞAKAR, M.F. (2018). *Maariften millî eğitime İstanbul sicilleri (1878-1965).* İstanbul: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü Yayınları, Acar Basım.

GÜVEN, İ. (2014). *Tarih öğretimi: Kuram ve uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.

GÜVEN, M. ve KÜRÜM, D. (2006) Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi,* (1), 75-90.

HANÇERLİOĞLU, O. (1994). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

HANÇERLİOĞLU, O. (2003). *Ruhbilim sözlüğü,* İstanbul: Remzi Kitabevi.

HARTMAN, H. J. (2002). Developing students' metacognitive knowledge and skills. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction içinde.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

HARTOG, F. (2000). *Tarih, başkalık, zamansallık.* Ankara: DOST Kitabevi.

HEGEL, G.W.F. (2006). *Tarih felsefesi* . (A. YARDIMLI, Çev.) İstanbul: İDEA.

HESTENES, D. (1987). Toward a modeling theory of physics instruction. *American Journal of Physics,* 5(5), 440–454.

HEYWOOD, D. (2002). The place of analogies in science education. *Cambridge Journal of Education,* 32 (2), 233-247.

HOBSBAWM, E. (2001). *Tarih üzerine.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

HOLYOAK, K. J. and THAGARD, P. (1996). *Mental leaps (analogy in creative thought)*. Cambridge, MA: MIT Pres.

HOUDÉ, O. (2006). *Çocuk psikolojisi.* Ankara: DOST Kitabevi.

HOY, A.W. (2015). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

HU, W. ve ADEY, P. (2002), A scientificcreativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education,* 24(4), 389-403.

IDING, M. K. (1997). How analogies foster learning from science texts. *Instructional Science* ,25, 233–253.

IGGERS, G.G. (2007). *Yirminci yüzyılda tarih yazımı: Bilimsel nesnellikten postmodernizme.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

IRISH, P.C., CARSON, E. (2016). *Historical thinking skills*. New York: NORTON.

ISAKSEN, S. G. ve PARNES, S. J. (1985) Curriculum planning for creative thinking and problem solving. *The Journal of Creative Behavior*,19(1), 1-29.

IŞIK, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

JACKSON, P. Z. & MCKERGOW, M. 2002. *The solutions focus,* UK: Nicholas Brealey Publishing.

JENKİNS, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek.* Ankara: DOST Kitabevi.

JOHNSON, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı.* (Y. UZUNER, M. Ö. ANAY, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

KADAYIFÇI, H., vd. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı?* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KARADAĞ, A. (2003). *Okulöncesinde dramatik etkinlikler*. Ankara: Kök Yayıncılık, ss.109-117.

KARAKUŞ, M. (2001). Eğitim programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir yolu olarak bav etkinlikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(8), 219-237.

KARASAR, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KIPNIS, N. (2005). Scientific analogies and their use in teaching science. *Science & Education,* 14, 199–233.

KIRBY, J. R.,& WILLIAMS N. H.: *2000 Learning problems: A cognitive approach.* Toronto: Kagan ve Woo Limited.

KIZILYAPRAK, Z.A. (Yh.) (2000). *Tarih yazımında yeni yaklaşımlar: Küreselleşme ve yerelleşme*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

KÖKSAL, H. (Ed.). (2012). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlikleri.* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

KÖSEOĞLU, F., ATASOY, B., KAVAK, N., TÜMAY, H., AKKUŞ, H., LIMONT, W. (2003) Creative ımagination in science education. ın science education: talent recruitment and public understanding. Csermely, P., Lederman, L. (Ed). IOS Press.

KÖSTÜKLÜ, N. (2006). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.

KÖYMEN, O. (2003). *Tarih eğitimine eleştirel yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

KURNAZ, A.(2011) *İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

KURNAZ, A. (2014). Bugünün özel yetenekli çocuklarını geleceğin aydını yapmak için neler öğretelim? *Yeni Türkiye Dergisi* (59).

KUŞ, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yay.

KYVIG, E.D., MARTY, A.M. (2000). *Yanıbaşımızdaki tarih.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

LE BON, G. (2004). *Tarih felsefesi.* İstanbul: Ataç Yayınları.

LITTLEDYKE, M. (2001). Drama and primary science. Paper presented at the *Annual Meeting of the British Educational Research Association.* Leeds, England, September 13-15. (ED 458 643, CS 510 656).

MARKS, D.F. (1999). Consciousness, mental imagery and action. *British Journal of Psychology,* 90, 567-585.

MEB, (2001). *Öğrenme ürünleri ve eğitimi*. Ankara: T.C. MEB Projeler ve Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

MEB (2017). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. Web site: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344 adresinden 10 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

MEISSNER, H. (2006) Creativity and Mathematics Education. (Cev: H. GÜR, M. A. KANDEMİR) *İlköğretim Online* 5(1),65-72.

MILLS, C.W. (2007). *Toplumbilimsel düşün.* İstanbul: DER YAYINLARI.

MOROSINI, P. (2010). Seven keys to imagination: Creating the future by imagining the unthinkable and delivering it. London, NY: Marshall Cavendish Editions.

MUNSLOW, A. (2000). *Tarihin yapısökümü.* İstanbul: AYRINTI.

NAKİBOĞLU, M.(2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(3), 341-351.

NCHS, UCLA Web site: https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/ adresinden 27 Kasım 2018 tarihinde elde edilmiştir.

NICHOL J. (1991). *Tarih öğretimi.* Londra.

NİYAZİ, M. (2008). *Türk tarih felsefesi.* İstanbul: ÖTÜKEN.

NOTTİS, K. E. K. and MCFARLAND, J., 2001. A comparative analysis of pre-service teacher analogies generated for process and structure concepts. electronic *Journal of*

Science Education (EJSE), 5(4), Web sitesi: http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/knottisetal.html adrsinden 10 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

OPPERMANN, S, (2006). *Postmodern tarih kuramı.* Ankara: Phoenix.

ORGILL, M. K. and BODNER, G., 2004. What research tells us about usıng analogıes to teach chemıstry. *Chemistry Education: Research And Practice*. 5(1), 15-32.

OSBORN, A. F. (1957). *Applied imagination*. New York: Scribner.

OXFORD (2006). *Dictionary of world history.* Oxford: Oxford University Press.

ÖMEROĞLU, E., ve TURLA, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* (151).

ÖNCÜ, T. (2003) Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri-Şekil Testi Aracılığıyla 12-14 Yaşları Arasındaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Yaş Ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi* 43,(1), 221-237.

ÖNDER, A. (2002). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama.* İstanbul: epsilon

ÖNDER, A. (2003). *Eğitici drama uygulamaları.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

ÖZBARAN, S. (1992). *Tarih ve öğretimi.* İstanbul: Cem Yayınevi.

ÖZBARAN, S. (2005). *Tarih, tarihçi ve toplum: Tarihin çağrışımı, doğası, tarihçilik ve tarih öğretimi üstüne düşünceler.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ÖZÇALIŞKAN, Ş. (2007). Metaphors we move by: Children's developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages. *Metaphor and Symbol,* 22(2), 147–168.

ÖZDEMİR, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ÖZDEMİR, Ö.F. (2008). Avoidance from thought experiments: Fear of misconception. *International Journal of Science Education*, First Article, 1-20.

ÖZDEMİR, S.M. (2005) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(3) 297-316.

ÖZDEN, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

ÖZDEN, Y. (2004). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.

ÖZDEN, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Akademi.

ÖZDEN, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Akademi.

ÖZERBAŞ, M. A. (2011) Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,31,(3) 675-705.

ÖZKÖK, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme ögretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 159.

ÖZLEM, D., ATEŞOĞLU, G. (2006). *Tarih felsefesi seçme metinler.* Ankara: DOĞUBATI.

ÖZLEM, D. (2008). *Tarih felsefesi.* İstanbul: NOTOS KİTAP.

ÖZTUNCAY, B. (Ed.). (2008). *İkinci Meşrutiyet'in ilânının 100üncü yılı.* İstanbul: Vehbi Koç Vakfı.

ÖZTÜRK, A. (2009). Kalite yönetimi ve planlaması. Bursa: Ekin.

ÖZTÜRK, İ.H. (2012). Bilimsel (Modern) tarihten parçalanmış (postmodern) tarihe. (Ed. A. ŞİMŞEK). *Tarih nasıl yazılır?* (s.39-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

PALA, M. , (1999). Çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan 7-11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığın incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

PIAGET, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim.* İstanbul: Cem Yayınevi.

PIAGET, J. (2007). *Yapısalcılık.* İstanbul: Doruk Yayımcılık.

PINTRICH, P. R., MARX, R. W. and BOYLE, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research,* 63, 167-199.

PITTMAN, K. ve BETH - HALACHMY, S. (1997). The role of prior knowledge in analogy use. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association"da sunulan rapor*: İllinois Üniversitesi, Chicago.

POLYA, G. (1985). *How to solve it: a new aspect of mathematical method.* Princeton: Princeton University Press.

RANCİÉRE, J. (2010). *Tarihin adları,* İstanbul: Metis Yayınları.

RAVIOLO, A. and GARRITZ, A. (2009). Analogies in teaching of chemical equilibrium: A synthesis/ analysis of the literature. *Chemistry Education Research and Practice,* 10,(5-13).

RAWLINSON, J.G.(1995) *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası (1.Baskı).* (O. Değirmen Cev.). İstanbul: Rota Yayın.(1981)

REİSMAN, F. (2013). Introduction to creativity. Reisman, F. (Ed.). *Process, Product, Personality, Environment & Technology (9-26).* Knowledge, Inovation and Enterpirese (KIE) Conference Books.

RİCOEUR, P. (2008). Tarih ve anlatı. *İstanbul: COGİTO.* (56)*,* 9-49.

RİCOEUR, P. (2009). *Zaman ve anlatı II: Tarih ve anlatı* . (M. RİFAT, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ROBİNSON, K. (2003). Yaratıcılık, aklın sınırlarını aşmak (1. Baskı), (Çev. N. G. KOLDAŞ). İstanbul: Kitap Yayınevi.

ROBİNSON, K. (2018). *Yaratıcı öğrenciler.* (D. BOYRAZ, Çev.). İstanbul: Sola Yayınları

ROUQUETTE, M.L. (1992). *Yaratıcılık.* (Çev. I. GÜRBÜZ). İstanbul: İletişim Yayınları. (1989).

ROUQUETTE, M.L. (2007). *Yaratıcılık.* Ankara: DOST Kitabevi.

RUSSELL, S. J. (1989). *The use of knowledge in analogy and induction*. London: Pitman Publishing.

SABAN, A., KOCBEKER, B. N. ve SABAN, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teacher through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 6(2): 509-522.

SABAN, A. (2009). Öğretmen adayların öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Bahar-(7)2. 281-236.

SAFRAN M. (2006). *Tarih eğitimi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

SAHLBERG, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0.* New York: Teachers College Press.

SAKAOĞLU, N. (2017). *Osmanlı tarihi sözlüğü,* İstanbul: ALFA.

SAN, İ. (2002). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. (Ed. Ö. ADIGÜZEL).*Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar (Genişletilmiş 2.Baskı).* Ankara: Naturel Yayıncılık.

SAN, İ. (2006). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. (Ed. Ö. ADIGÜZEL). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar (İkinci Baskı) içinde (ss.113-120).* Ankara: Naturel Yayıncılık.

SAN, İ. (2008). *Sanat ve eğitim.* (4. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

SARTRE, J. P. (2009). *İmgelem,* (Çev. A. TÜMERTEKİN). İstanbul: İthaki Yayınları.

SENEMOĞLU, N.(1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı: Öğrenme ürünleri ve öğretimi* Web sitesi: https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/modul2_ogrenme_urunleri_ve_ogretimi.pdf adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.

SENGE, P. 2006a. The fifth discipline: *The art & practice of the learning organisation.* UK: Random House Business Books.

SEİXAS, P. ve MORTON, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts.* Toronto: NELSON Education.

SEİXAS, P. *The Historical Thinking Project. Promoting Critical Historical Literacy For The 21st Century.* Web site: http://historicalthinking.ca adresinden 30 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.

SİMMEL, G. (2008). *Tarih felsefesinin problemleri* . (G. AYTAÇ, Çev.) Ankara: DOĞUBATI Yayınları.

SOLSO, R.L., MACLİN, M.K. ve MACLİN, O.H. (2007). *Bilişsel psikoloji.* (A. AYÇİÇEĞİ, Çev.) İstanbul: KİTABEVİ.

SOLSO, R.L., MACLİN, M.K. & MACLİN, O.H. (2010). *Bilişsel psikoloji. (Çev A. AYÇİÇEĞİ-DİNN).* İstanbul: Kitabevi Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 2005).

STRADLİNG, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Türkiye

Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

SÖNMEZ, E. (2008). *Annales ekolü ve Türkiye'de tarih yazımı.* İstanbul: Daktylos Yayınevi.

STARKO, A. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight (3rd ed.).* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ŞAHİN, F., MERTOĞLU, H. ve ÇÖMEK, A., (2001), Öğrencilerin Oluşturdukları Analojilerin Öğrenmeye Etkisi, *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu,* İstanbul.

ŞEN, O. ve ÇALIŞKAN H. (2013), Toplantı ve sunu teknikleri, T.C. Anadolu Üniversitesi, Yayın No:2965, Açıköğretim Fakültesi Yayın No:1926.

ŞİMŞEK H. ve YILDIRIM A.(2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.Baskı),* Ankara: Seçkin Yayınevi.

TAŞPINAR, M, (2007), *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Üniversite Kitapevi.

TAYLOR, P. (2000). *The drama classroom: Action, reflection, transformation.* London: Routledge Falmer.

TEKELİ, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için.* İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

TEKELİ, İ. (2007). *Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TEMİZKAN, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi TÜBAR-XXVII, 621-643.

THİELE, R. B. and TREAGUST, D. F. (1994) The nature and extent of analogies in secondary science chemistry textbooks, *Instructional Science*, 22:61-74.

THOMPSON, P. (1999). *Geçmişin sesi.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TOMASELLO, M. (2003). Constructing a language: A usage-based approach to child language acquisition. Cambridge, MA: Harvard Press

TORRANCE, E. P.(1965) *Rewarding creative behavior: experiments in classroom creativity*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

TOMKİNSON, F. (2008). Ricoeur'ün eğretileme kuramı. *İstanbul: COGİTO.* (56), 161-191.

TOSH, J. (2008). *Tarihin peşinde.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TREAGUST, D.F. (1993). The evolution of an approach for using analogies in teaching and learning science. *Research in Science Education*, 23, 293-301.

TREAGUST, D. F., HARRİSON, A. G. and VENVİLLE, G. J., 1998. Teaching science effectively with analogies: An approach for preservice and ınservice teacher education. *Journal of Science Teacher Education,* 9(2), 85-101.

TS EN 31010 (2010). *Risk yönetimi-risk değerlendirme teknikleri. Türk standardı.* Ankara: Türk Standartları Enstitüsü.

TUNA ve BUDAK (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "tarih" kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı.* 6 (14), 609, 642

UÇAR, Ş. (1996). *Tarih felsefesi sohbetleri.* Konya: Esra Yayınları.

USLU, M.F. (2008). Greenblatt'ın yeni tarihselci eleştirisi. *İstanbul: Kritik.* (1), 1-19.

UYANIK-BALAT, G. ve ÖNKOL, F. L. (2010). Okul öncesi dönemde fen eğitimi öğretim yöntemleri. (Ed. B. AKMAN, G. UYANIK-BALAT ve T. GÜLER). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Ankara: Pegem Akademi, s. 89-129.

ÜSTÜNDAĞ, T. (2002) İlköğretim programlarında eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı drama, *Türkiye 4. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*, Ankara, s. 35.

ÜSTÜNDAĞ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk. (İkinci Baskı).* Ankara: PegemA Yayınları.

VELLA, Y. (2001), Yaratıcı Tarih Öğretimi, [Elektronik versiyon]. *Millî Eğitim Dergisi, 150* (B. ATA, Çev.)

VİGOTSKY, L.S. (1998). *Düşünce ve dil.* İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları

WEİSBERG, R. W. (2006). Expertise and Reason in Creative Thinking: Evidence from Case Studies and the Laboratory. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 7-42). New York, NY, US: Cambridge University Press.

WHİTE, H. (2008). *Metatarih, On dokuzuncu Yüzyıl Avrupası'nda tarihsel imgelem.* Ankara: DOST Kitabevi.

WİLSON, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychological Bulletin and Review,* 9(4), 625–636.

YEL, S., TAŞDEMİR, A., YILDIRIM, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretim strateji yöntem ve teknikleri, (Ed. B. TAY ve A. ÖCAL). *Sosyal bilgiler öğretimi (s.42-97).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

YILDIRIM, C. (2008). *Bilimsel düşünme yöntemi.* Ankara: İMGE Kitabevi.

ZOOK, K. B. (1991). Effects of analogical processes on learning and misrepresentation. *Educational Psychology Review*, 3(19), 41-72.

EKLER

EK 1a Ekstra Müfredat Formu1: Metaforla düşünme

METAFORLA DÜŞÜNME

Metaforla düşünme yaratıcı tarihsel düşünme becerisini geliştirir mi?

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

- **Bütün öğrenciler:** Devlet hakkında metaforlar üreteceklerdir.
- **Birçok öğrenci:** Üretilen metaforlarla devleti tanımlayacaklardır.
- **Bazı öğrenciler:** Üretilen metaforlarla yaratıcı hikâyeler yazacaklardır.

Sınıf: 9

Öngörülen Süre: 40´+ 40´

Anahtar Soru:
Metaforla düşünme yaratıcı tarihsel düşünme becerisini nasıl besler?

Dersin Amacı:
Herhangi bir konu hakkında metaforlar üretebilme.

İlişkili Kazanım:
Devlet kavramını bütün yönleriyle ele alır.

Derse Hazırlık/Malzemeler:

Derse başlamadan önce projeksiyon cihazı ve bilgisayarı hazırlayınız.
Verili metafor listesini öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.
Çalışma kâğıdını öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.

EK 1b Verili Metaforlar

Öğrencilere hazır olarak verilen metaforlar metaforlar		
Şecere (Soy ağacı)	Kılç kuşanmak	Belde-i Tayyibe
Kızıl elma	Hilat giymek	Dersaadet
Kapıkulu	Halife, Zillullah	Harem
Kapı	Boy boylamak, soy soylamak	Saadet
Ana	Ebed müddet, devlet-i ebed müddet	Nizam-ı Âlem
Baba	Sarı zeybek	İstanbul efendisi
Dede	Urumeli	Sâye-i devlet
Bacı	Paşa	Sâye-i şahane
Devlet Ana	Paşa baba	Kanun-u Kadim
Devlet Baba	Bab-ı âli	Daire-i Adliye
Deli	Yıldız	Hurda Akçe
Meczup	Dolmabahçe	Çürük Akçe
Derviş	Kandil	Bâb-ı Hürriyet
Alp	Çoban	Garp ocakları
Eren	Kudret	Dayı (Korsan reisi)
Alperen	Devlet	Çâr-mıh
Yedi düvel	Devletlü	Çıplak (işe-çalışmaya soyunan)
Vatan	Hilâl	Çift bozan
Vatan tutmak	Gökkubbe	Âlem-i Âb
Yurt edinmek	Asitane	Kafa Kâğıdı
Otağ kurmak		
Otağ yıkmak		

EK 2a Ekstra Müfredat Formu 2: Görsellerden Yararlanma

GÖRSELLERDEN YARARLANMA

Görseller yaratıcı tarihsel düşünme becerisini geliştirir mi?

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

- **Bütün öğrenciler:** Görselleri yaratıcı bir tavırla değerlendireceklerdir.
- **Birçok öğrenci:** Görsellerin oluşturulduğu (fotoğrafların çekildiği) dönemi tahmin edeceklerdir.
- **Bazı öğrenciler:** Görsellerde fotoğraflanan olayı tahmin edeceklerdir.

Sınıf: 9

Öngörülen Süre: 40´+ 40´

Anahtar Soru:
Görseller yaratıcı tarihsel düşünme becerisini nasıl besler?

Dersin Amacı:
Görselleri yaratıcı bir tavırla değerlendirebilme.

İlişkili Kazanım:
Görseller arasındaki ilişkiyi fark eder ve tanımlar.

Derse Hazırlık/Malzemeler:

Derse başlamadan önce projeksiyon cihazı ve bilgisayarı hazırlayınız.
Görselleri öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.
Çalışma kâğıdını öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.

EK 2b Görsel Değerlendirme Formu

1. Görseli tanıma-kavrama: Her iki görselde ne görüyorsunuz? Ayrı ayrı Tarihi olay, mekân, zaman, insanlar ve kıyafetleri, semboller ve diğer unsurlarla ilgili tespitlerinizi yazınız.

2. Görselin analizi: Görselleri analiz ediniz. Analiz ederken;

görsellerin üzerinde düşünün,

görsellere dair sorular sorun,

görsellerdeki ayrıntılara dikkat edin,

benzer olan tarafları bulun, farklı olanı, olağan akışa aykırı olanları bulun,

görsellerdeki konu ile ilgili tahminlerde bulunun,

varsa sorunu tespit edin,

hayal edin.

3. Görseller arasında bağ kurma: İki görsel arasındaki ilişkilere (benzerlik/farklılık) bakınız.

4. Hayal gücünü kullanarak hikaye yazma: Görselden/görsellerden hareket ederek hikâyenizi/tarihî metninizi yazınız.

EK 2c Osmanlı Devleti'nde Rum Vatandaşların II. Meşrutiyet'in İlânını Kutlamaları



EK 2d Osmanlı Devleti'nde Ermeni Vatandaşların II. Meşrutiyet'in İlânını Kutlamaları



EK 3a Ekstra Müfredat Formu 3: Tarihsel Belgelerden Yararlanma

TARİHSEL BELGELERDEN YARARLANMA

Tarihsel belgelerden yararlanma yaratıcı tarihsel düşünme becerisini geliştirir mi?

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

- **Bütün öğrenciler:** Tarihsel belgeleri inceleyerek belgeler arasında bağ kuracaklardır.
- **Birçok öğrenci:** Kitaplardaki grafiklerden yararlanarak malumat çıkaracaklarıdır.
- **Bazı öğrenciler:** Belgelerden ürettikleri bilgilerle yaratıcı hikâyeler yazacaklardır.

Sınıf: 9

Öngörülen Süre: 40´+ 40´

Anahtar Soru:
Tarihsel belgelerden yararlanma yaratıcı tarihsel düşünme becerisini nasıl besler?

Dersin Amacı:
Tarihsel belgeleri; metin ve grafikleri inceleyebilme.

İlişkili Kazanım:
19. yy sonu, 20. yy başı öğretmen ve öğrencinin durumunu öğrenir. Çanakkale Savaşı'na katılan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olur.

Derse Hazırlık/Malzemeler:

Derse başlamadan önce projeksiyon cihazı ve bilgisayarı hazırlayınız.
Derste kullanılacak belgeleri içeren kitapları hazırlayınız..
Çalışma kâğıdını öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.

EK 3b Tarihsel Belge Değerlendirme Formu

1. Belgeleri tanıma-kavrama: Gördüğünüz belgeleri (metin, grafik vs.) konusu, amacı, tarihi ve diğer bilgileri içerecek şekilde tanımlayınız?

2. Belgeleri tanımlama: Belgelerde yer alan;

a. Metinlerle hangi bilgilere ulaşabiliyorsunuz?

b. Çizelge, cetvel, defter, vs. ile hangi bilgilere ulaşabiliyorsunuz?

c. Grafiklerle hangi bilgilere ulaşabiliyorsunuz?

3. Grafik okuma: Grafikleri düz metin halinde yazınız.

4. Belgelerin analizi: Belgeleri analiz ediniz. Analiz ederken;

üzerinde düşünün,

sorular sorun,

ayrıntılara dikkat edin, ,

anlamlandırın,

yanlış veyahut eksik olan bulun,

farklı ya da benzer olanı dikkate alın,

tahminlerde bulunun, güncelle karşılaştırın,

varsa sorunları tespit edin,

ihtiyacınız olanı düşünün,

hayal edin.

4. Hayal gücünü kullanarak hikaye yazma: Belgelerden hareket ederek hikâyenizi/tarihî metninizi yazınız.

EK 3c Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Öğretmen Sicilleri Kitabı) Örnekler 1



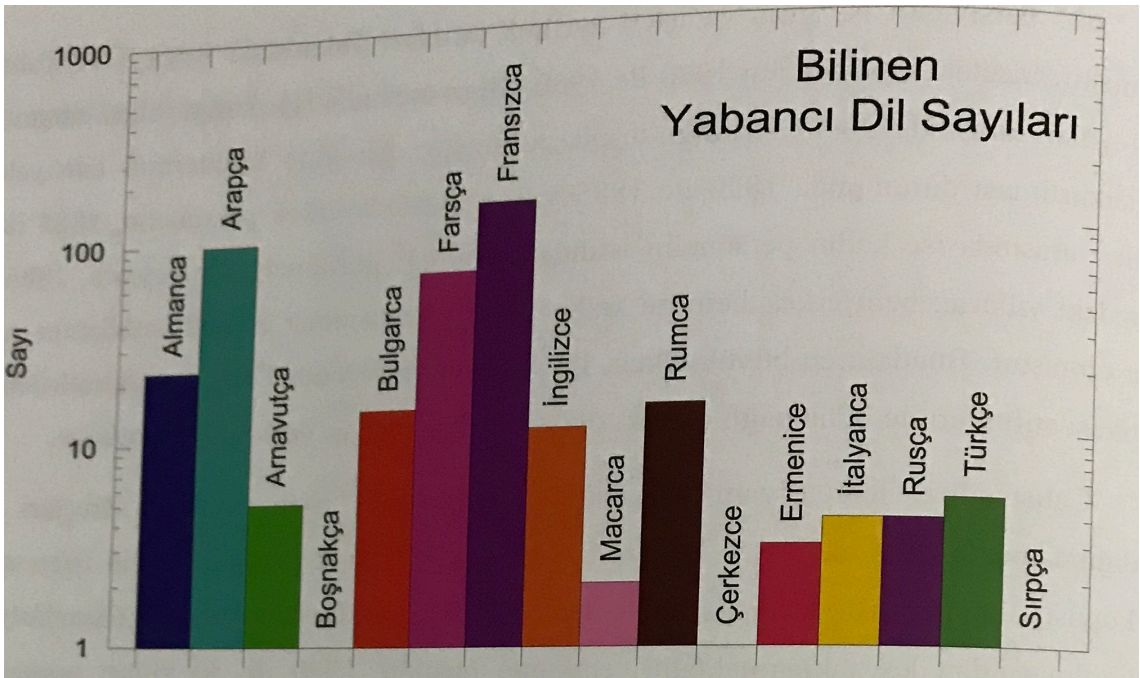
Şekil 1: İncelenen personelin cinsiyet dağılımı.

Tablo 1: İncelenen personelin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Sayı
Kadın	329
Erkek	298
Toplam	**627**

İncelenen Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılım Grafiği

EK 3d Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Öğretmen Sicilleri Kitabı) Örnekler 2



Şekil 6: Personelin bildiği yabancı dillerin dağılımı.

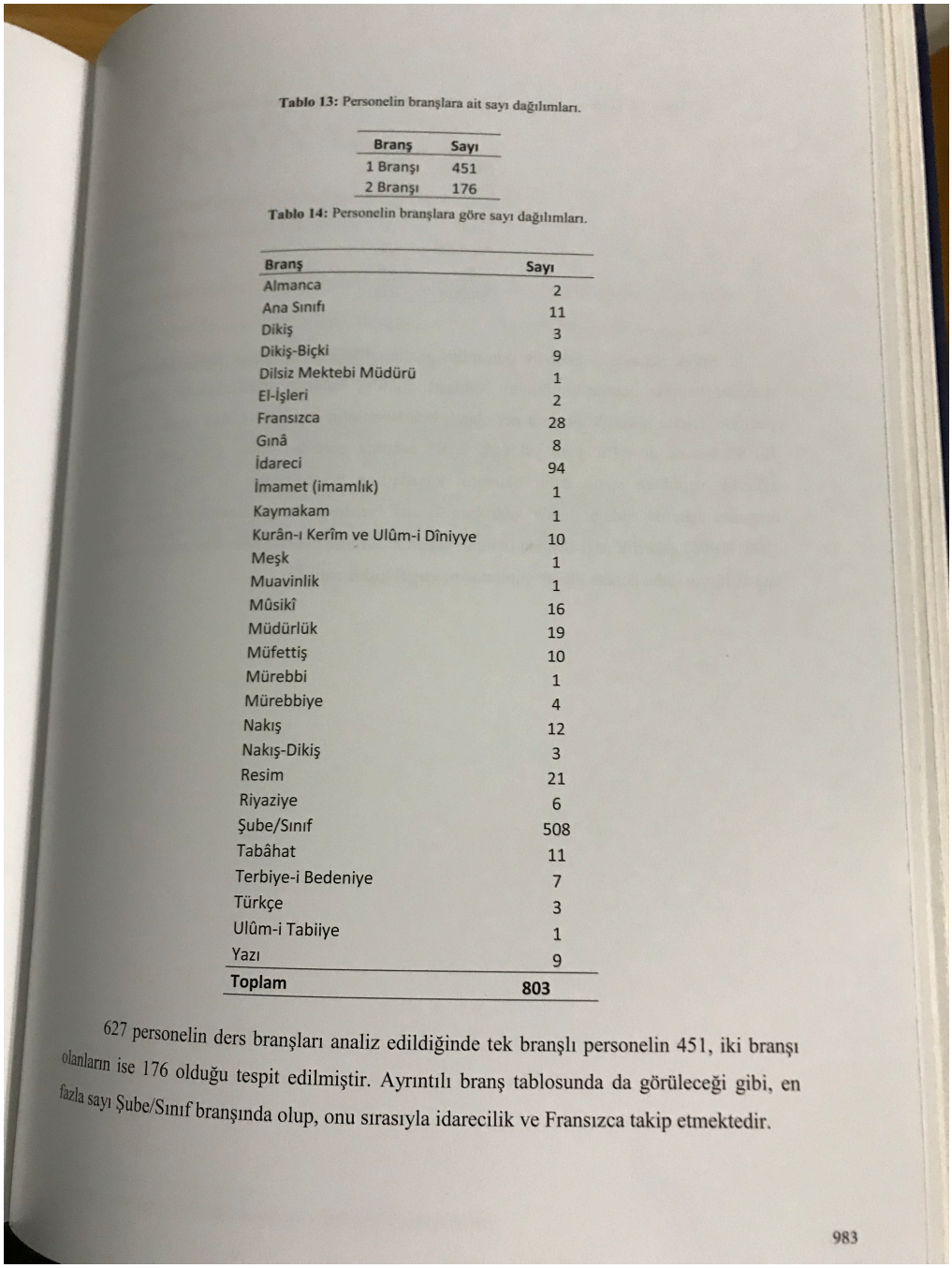
Tablo 6: Personelin bildiği yabancı dillerin sayı dağılımı.

Diller	Sayı
Almanca	23
Arapça	98
Arnavutça	5
Boşnakça	1
Bulgarca	14
Farsça	65
Fransızca	140
İngilizce	11
Macarca	2
Rumca	14
Çerkezce	1
Ermenice	3
İtalyanca	4
Rusça	4
Türkçe	5
Sırpça	1

ısmada yer alan 627

Öğretmenlerin Bildiği Yabancı Dil Dağılım Grafiği

EK 3e Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Öğretmen Sicilleri Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 1



Tablo 13: Personelin branşlara ait sayı dağılımları.

Branş	Sayı
1 Branşı	451
2 Branşı	176

Tablo 14: Personelin branşlara göre sayı dağılımları.

Branş	Sayı
Almanca	2
Ana Sınıfı	11
Dikiş	3
Dikiş-Biçki	9
Dilsiz Mektebi Müdürü	1
El-İşleri	2
Fransızca	28
Gınâ	8
İdareci	94
İmamet (imamlık)	1
Kaymakam	1
Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-i Dîniyye	10
Meşk	1
Muavinlik	1
Mûsikî	16
Müdürlük	19
Müfettiş	10
Mürebbi	1
Mürebbiye	4
Nakış	12
Nakış-Dikiş	3
Resim	21
Riyaziye	6
Şube/Sınıf	508
Tabâhat	11
Terbiye-i Bedeniye	7
Türkçe	3
Ulûm-i Tabiiye	1
Yazı	9
Toplam	**803**

627 personelin ders branşları analiz edildiğinde tek branşlı personelin 451, iki branşı olanların ise 176 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıntılı branş tablosunda da görüleceği gibi, en fazla sayı Şube/Sınıf branşında olup, onu sırasıyla idarecilik ve Fransızca takip etmektedir.

983

Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılım Tabloları

EK 3f Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Öğretmen Sicilleri Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 2




Melek GÜRELLİ (1900 - 23 Mayıs 1945)

1900 yılında Trablusgarb'da doğmuştur. Emekli Yüzbaşı –merhum– Ahmed Nuri Efendi'nin kızıdır. 1910'da Trablusgarb İnas Rüşdiyesi'nin 6. sınıfında okurken, Trablusgarb Muharebesi'nin zuhuru üzerine İstanbul'a gelmiştir. Burada imtihanla Hobyar İnas Mekteb-i Rüşdiyesi'nin 6. sınıfına kabul edilerek 1913'te karîb-i a'lâ derecede şahadetname almıştır. Şahadetnamesi Dârülmuallimât Müdürlüğü'nde mahfuzdur. 1915 senesine kadar Türkçe dersleriyle meşgul olmuştur. 20 Aralık 1915'te imtihanla girdiği İstanbul Dârülmuallimât-ı Âliyesi'nin İbtidâiye kısmından, 1 Haziran 1920'de a'lâ derecede şahadetname ile mezun olmuştur. Arapça bilmekte ve Piyano çalmaktadır.

SN	Çalıştığı Mektepler ve Vazifesi	Aldığı Maaş Aylık Kuruş	Göreve Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Açıklamalar
1	Bebek İnas Mektebi Muallimeliği	600	12 Mart 1921-4 Kasım 1921	Naklinden
2	Kocamustafapaşa İnas Numune Mektebi Muallimeliği	600/700/1.000 1.725/1.983	6 Kasım 1921-1 Haziran 1930	Barem hesabıyla
3	İstanbul Fatih 29. Mektep Muallimeliği	2.000/2.200 2.500	1 Haziran 1930-1 Şubat 1941	Zam
4	İstanbul Fatih 29. Okul Öğretmenliği	3.000/3.500	1 Şubat 1941-23 Mayıs 1945	Vefat

23 Mayıs 1945 tarihinde vefat etmiştir.[251]

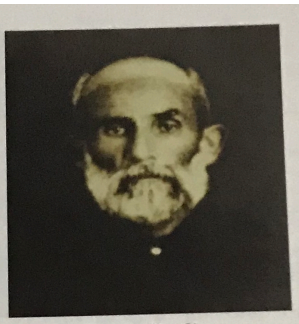
[251] **Personel Sicil Dosyası,** No: 345.

437

345 No'lu Personel Sicil Dosyası

EK 3g Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Öğretmen Sicilleri Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 3





Katibzade Osman Nuri Efendi (1867 - ?)

1867'de Zile Kasabası'nda doğmuştur. Osman Katibzade Zileli Ömer Efendi'nin oğludur. İbtidâi tahsilini ve hafızlığını Zile Sıbyan Mektebi'nde tamamladıktan sonra ulûm-i Arabiye ile meşgul olmuştur. 1890 Kasım'ında İstanbul'a gelerek Çemberlitaş'taki Köprülü Mehmed Paşa Medresesi'nde ikametle burada müderrislik yapmış ve bir yandan da Bayezid dersiamlarından Kayserili Efendi'nin derslerine devam etmiştir. 14 Kasım 1892'de imtihanla İstanbul Dârülmuallimîni Rüşdiyesi'ne kaydolmuş; 7 Ekim 1893'te ibtidâi ehliyetnamesi almıştır. Dârülmuallimîn Rüşdiye Şubesi'nin ıslahı ile, sınıfça ibtidâi şubesinden sayıldıkları halde her iki şubenin programları gereğince tedris edilen dersleri tamamlayarak 4 Mart 1895'te rüşdiye şahadetnamesi almıştır. Bu arada cami derslerine de devam ederek icazetname almıştır. Askerlik yapmamıştır. Arapça, Farsça ve Fransızca bilmektedir.

SN	Çalıştığı Mekteper ve Vazifesi	Aldığı Maaş Aylık Kuruş	Göreve Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Açıklamalar
1	Mahmudiye Merkez Rüşdiyesi Muallim-i saniliği	250/300	26 Ekim 1895-31 Ağustos 1900	Naklinden
2	Davudpaşa Rüşdiyesi Muallim-i saniliği	400	1 Eylül 1900-25 Ocak 1901	Terfiinden
3	Mahmudiye Rüşdiyesi Muallim-i evvelliği	420/500 700	26 Ocak 1901-13 Eylül 1909	Naklinden
4	Topkapı Rüşdiyesi Muallim-i Evvelliği	700/750	14 Eylül 1909-13 Eylül 1914	Naklinden
5	Numune-i Şükran Mektebi Muallimliği	800	14 Eylül 1914-4 Ocak 1915	Mektebin numuneye tahvilinden nakil
6	Şehid Niyazi Bey 2. Muallimliği	800	5 Ocak 1915-13 Ekim 1915	Mektebin numuneye tahvilinden nakil
7	Topkapı Mektebi Müdürlüğü	1.000/1.200	14 Ekim 1915-15 Ekim 1923	Teşkilatta ibka
8	Topkapı'da Ömer Naci Bey Mektebi Müdürlüğü	1.200/1.300 1.400	16 Ekim 1923-21 Mart 1926	Maaşına zammından
9	İstanbul 22. Mektep Müdürlüğü	1.950	22 Mart 1926-21 Eylül 1926	Nakil
10	Beyoğlu 10. Mektep Müdürlüğü	1.950/2.242	22 Eylül 1926-1 Ekim 1929	Naklinden
11	Bakırköy 2. Mektep Muallimliği	2.242	1 Ekim 1929-1 Kasım 1929	Nakil
12	İstanbul 30. Mektep Muallimliği	2.242/2.200	1 Kasım 1929-21 Haziran 1932	Emekliye sevk

21 Haziran 1932'de emekliye ayrılmıştır.[80]

[80] **Personel Sicil Dosyası,** No: 90.

151

90 No'lu Personel Sicil Dosyası

EK 3h Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Öğretmen Sicilleri Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 4





Fatma Fahrünnisa ERBEK (26 Ağustos 1903 - ?)

26 Ağustos 1903'te İstanbul'da, Beyoğlu semti Cihangir Mahallesi Kaptan Sokağı 3 numaralı hanede doğmuştur. Saray musikişinaslığından emekli, tüccardan Ali Rıza Bey'in kızıdır. 16 Eylül 1917'de Beşiktaş Cevri Usta İnas Mektebi'nden aliyyü'l-a'lâ dereceli tasdikname almıştır. 26 Ekim 1922'de İstanbul Dârülmuallimât-ı Âliyesi'nin ibtidâi kısmından aliyyü'l-a'lâ derecede şahadetname ile mezun olmuştur. 1926'da vazifesinde muvaffakiyet göstermesinden dolayı 25 lira ikramiye, 1928'de de takdirname ile taltif edilmiştir. Fransızca konuşmakta; Keman, Santur ve Ud çalabilmektedir.

SN	Çalıştığı Mektepler ve Vazifesi	Aldığı Maaş Aylık Kuruş	Göreve Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Açıklamalar
1	Beşiktaş Büyük Esma Sultan Numune Mektebi Muallimeliği Vekaleti	300	1 Eylül 1922-18 Ekim 1922	Asaleti tasdik edilmiştir
2	Beşiktaş Büyük Esma Sultan Numune Mektebi Muallimeliği	600/700 1.000	19 Ekim 1922-22 Mart 1926	Zam
3	Beyoğlu 18. Mektep Muallimeliği	1.500/1.725 1.750/2.000 2.200/2.500	22 Mart 1926-29 Ağustos 1940	Bağlı olduğu semtin değişmesi
4	Beşiktaş 18. Okul Öğretmenliği	3.000/3.500 4.000/5.000	29 Ağustos 1940-1 Mayıs 1949	Okul adının değişmesinden
5	Büyük Esma Sultan Okulu Öğretmenliği	5.000	1 Mayıs 1949-6 Kasım 1950	Nakil
6	Maçka Okulu Öğretmenliği	5.000/6.000	7 Kasım 1950-12 Aralık 1951	Nakil
7	Büyük Esma Sultan Okulu Öğretmenliği	6.000-60/80-70/90-950/1.250-1.100/1.500-	12 Aralık 1951-24 Eylül 1962	Emekliye sevk

24 Eylül 1962'de emekliye ayrılmıştır. 1 Ekim 1962 tarihinden itibaren 1.082 lira emekli aylığı bağlanmıştır.[6]

Personel Sicil Dosyası, No: 9.

43

9 No'lu Personel Sicil Dosyası

EK 3ı Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Öğretmen Sicilleri Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 5



Mehmed Hikmet Efendi (1901 -?)

1901'de Bursa Yenişehir'de doğmuştur. Süleymaniye İlm-i Kelâm Müderrisi Hacı Abdurrahman Efendi'nin oğludur. İbtidâi tahsilini Soğukçeşme Askerî Rüşdiyesi'nde tamamladıktan sonra Darülhilafeti'l-Aliyye Medresesi ibtidâ-i dahil kısmına devamla 23 Haziran 1921'de aliyyü'l-a'lâ dereceli tasdikname ile mezun olmuştur. Belgesini kaybettiğinden, 21 Ocak 1925 tarihinde, İstanbul Darülfünûnu Edebiyat Fakültesi'nden, mülga Sahn Medresesi mezunu olduğuna dair belge almıştır. Tedrisat-ı İbtidâiye Kanunu gereğince, 22 Ocak 1923'te İstanbul Vilayeti Tedrisat-ı İbtidâiye Meclisi huzurunda yapılan imtihan neticesinde, mekâtib-i ibtidâiye muallim muavinliği ehliyetnamesi almıştır. Ud ve Piyano çalmakta olup Fransızca ve Arapça bilmektedir.

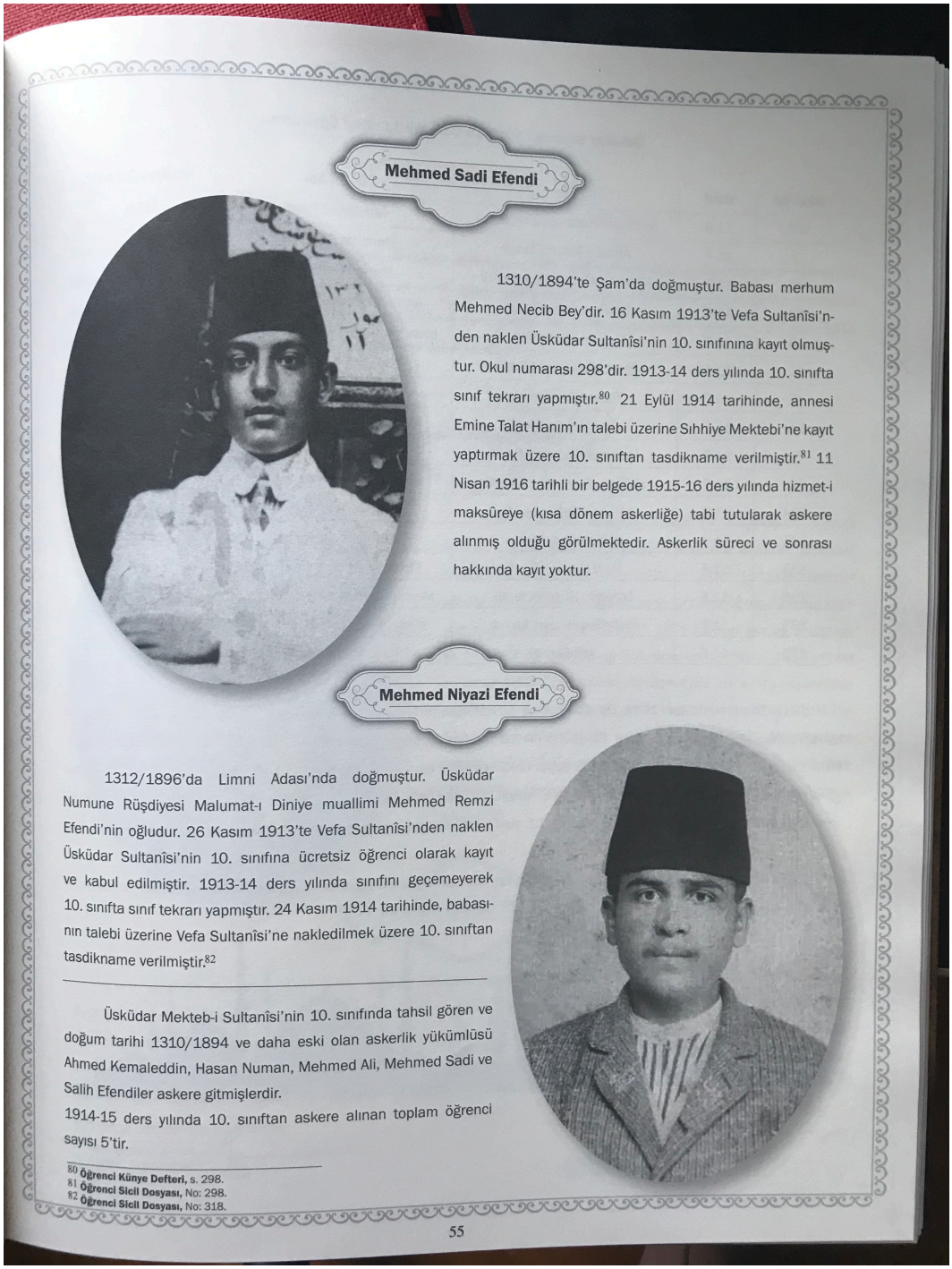
SN	Çalıştığı Mektepler ve Vazifesi	Aldığı Maaş Aylık Kuruş	Göreve Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Açıklamalar
1	Kasımpaşa Zükûr Numune Mektebi Muallimliği	600	5 Mart 1923-20 Ekim 1925	Nakil
2	İstanbul Çandarlı Halil 16. Mektep Muallimliği	700	21 Ekim 1925-18 Ekim 1926	Nakil
3	İstanbul Haşim Paşa 42. Mektep Muallimliği	1.500	19 Ekim 1926-19 Aralık 1926	Devam etmektedir.

Dosyasında 19 Aralık 1926 tarihinden sonrasına ilişkin kayıt bulunmamaktadır.[60]

118 [60] **Personel Sicil Dosyası,** No: 68.

68 No'lu Personel Sicil Dosyası

EK 3j Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 7



Mehmed Sadi Efendi

1310/1894'te Şam'da doğmuştur. Babası merhum Mehmed Necib Bey'dir. 16 Kasım 1913'te Vefa Sultanîsi'nden naklen Üsküdar Sultanîsi'nin 10. sınıfınına kayıt olmuştur. Okul numarası 298'dir. 1913-14 ders yılında 10. sınıfta sınıf tekrarı yapmıştır.[80] 21 Eylül 1914 tarihinde, annesi Emine Talat Hanım'ın talebi üzerine Sıhhiye Mektebi'ne kayıt yaptırmak üzere 10. sınıftan tasdikname verilmiştir.[81] 11 Nisan 1916 tarihli bir belgede 1915-16 ders yılında hizmet-i maksüreye (kısa dönem askerliğe) tabi tutularak askere alınmış olduğu görülmektedir. Askerlik süreci ve sonrası hakkında kayıt yoktur.

Mehmed Niyazi Efendi

1312/1896'da Limni Adası'nda doğmuştur. Üsküdar Numune Rüşdiyesi Malumat-ı Diniye muallimi Mehmed Remzi Efendi'nin oğludur. 26 Kasım 1913'te Vefa Sultanîsi'nden naklen Üsküdar Sultanîsi'nin 10. sınıfına ücretsiz öğrenci olarak kayıt ve kabul edilmiştir. 1913-14 ders yılında sınıfını geçemeyerek 10. sınıfta sınıf tekrarı yapmıştır. 24 Kasım 1914 tarihinde, babasının talebi üzerine Vefa Sultanîsi'ne nakledilmek üzere 10. sınıftan tasdikname verilmiştir.[82]

Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi'nin 10. sınıfında tahsil gören ve doğum tarihi 1310/1894 ve daha eski olan askerlik yükümlüsü Ahmed Kemaleddin, Hasan Numan, Mehmed Ali, Mehmed Sadi ve Salih Efendiler askere gitmişlerdir.

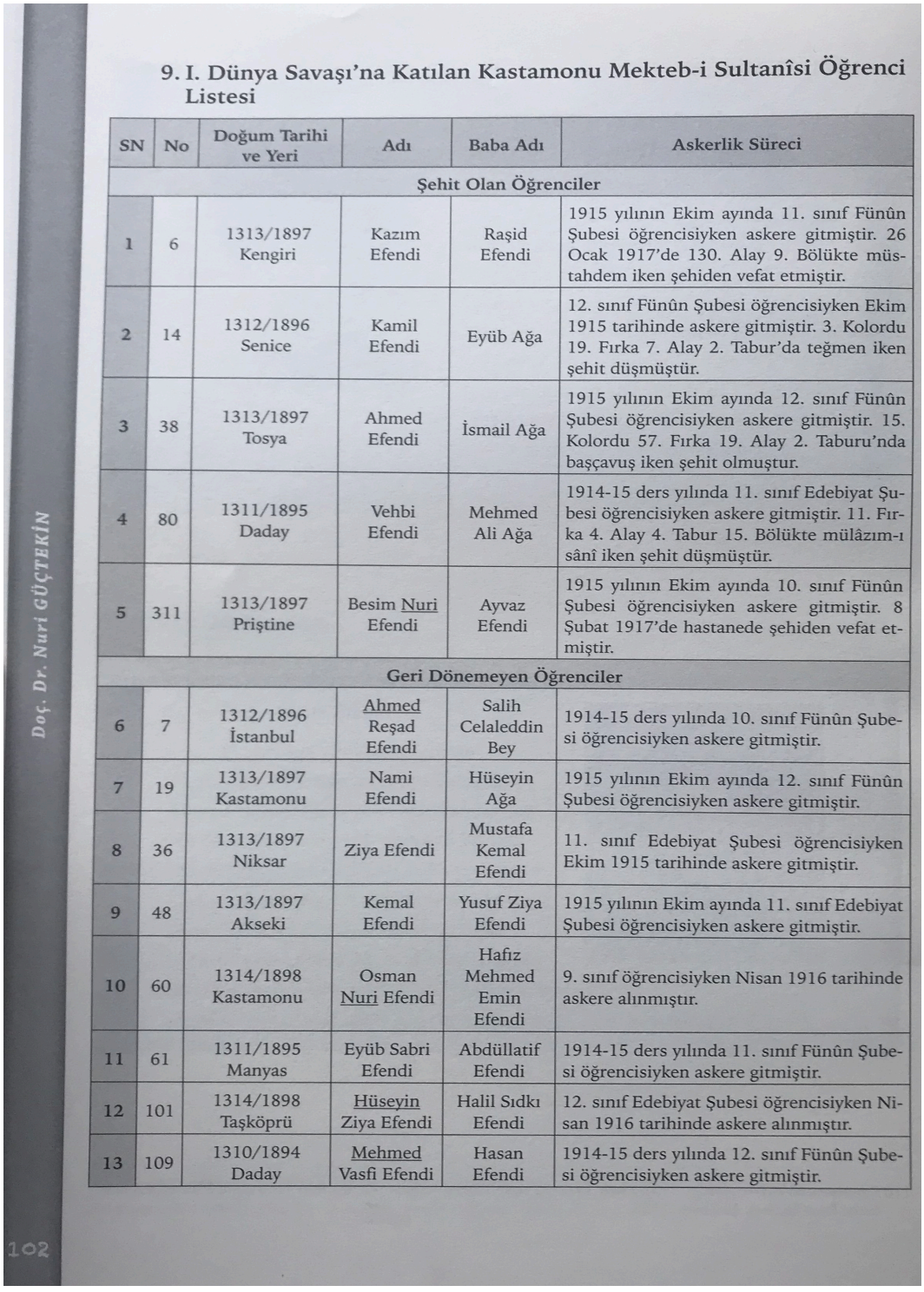
1914-15 ders yılında 10. sınıftan askere alınan toplam öğrenci sayısı 5'tir.

[80] **Öğrenci Künye Defteri,** s. 298.
[81] **Öğrenci Sicil Dosyası,** No: 298.
[82] **Öğrenci Sicil Dosyası,** No: 318.

55

Öğrenci Künye ve Sicilleri 1

EK 3k - Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 8



Doç. Dr. Nuri GÜÇTEKİN

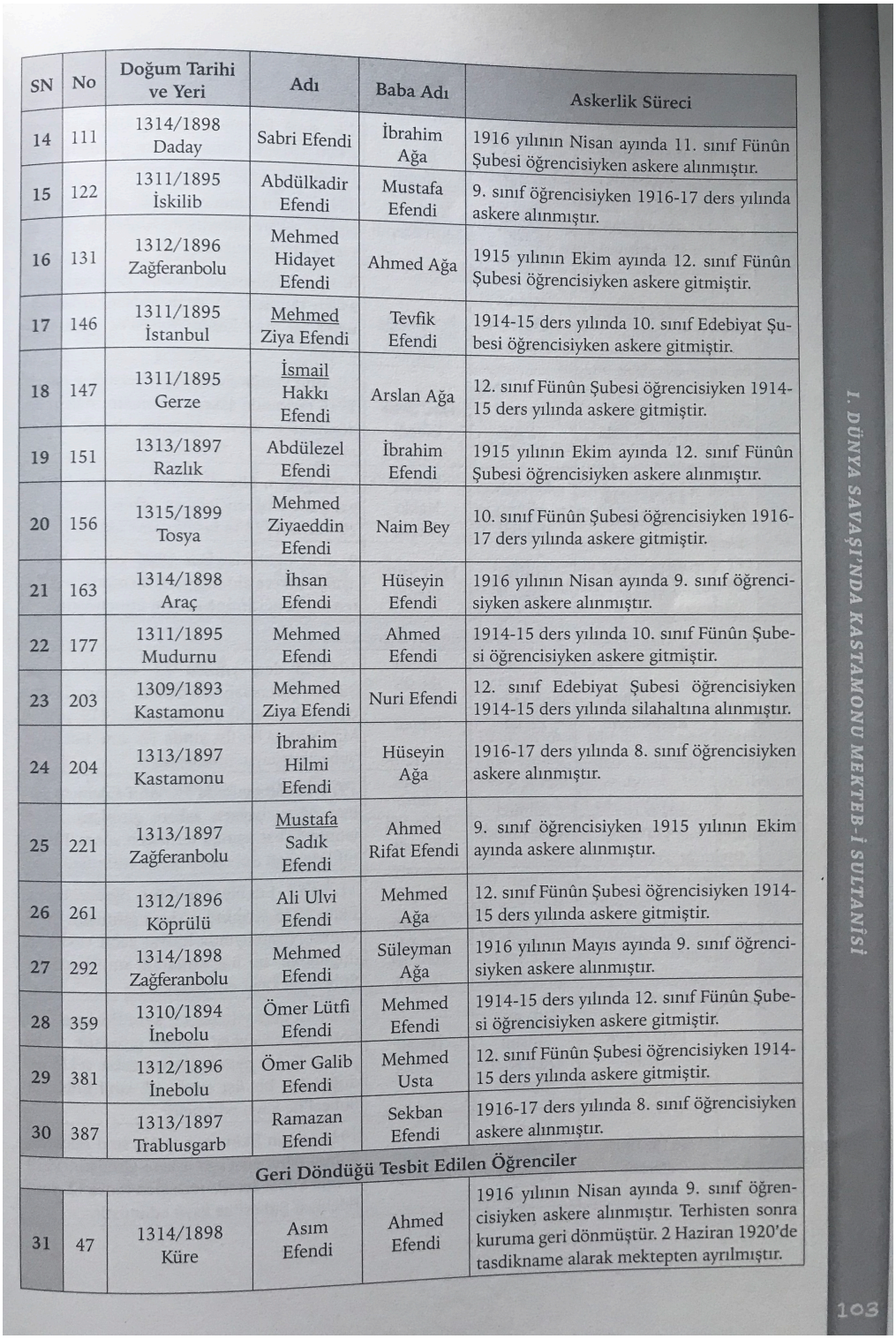
9. I. Dünya Savaşı'na Katılan Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi Öğrenci Listesi

SN	No	Doğum Tarihi ve Yeri	Adı	Baba Adı	Askerlik Süreci
Şehit Olan Öğrenciler					
1	6	1313/1897 Kengiri	Kazım Efendi	Raşid Efendi	1915 yılının Ekim ayında 11. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. 26 Ocak 1917'de 130. Alay 9. Bölükte müstahdem iken şehiden vefat etmiştir.
2	14	1312/1896 Senice	Kamil Efendi	Eyüb Ağa	12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken Ekim 1915 tarihinde askere gitmiştir. 3. Kolordu 19. Fırka 7. Alay 2. Tabur'da teğmen iken şehit düşmüştür.
3	38	1313/1897 Tosya	Ahmed Efendi	İsmail Ağa	1915 yılının Ekim ayında 12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. 15. Kolordu 57. Fırka 19. Alay 2. Taburu'nda başçavuş iken şehit olmuştur.
4	80	1311/1895 Daday	Vehbi Efendi	Mehmed Ali Ağa	1914-15 ders yılında 11. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. 11. Fırka 4. Alay 4. Tabur 15. Bölükte mülâzım-ı sânî iken şehit düşmüştür.
5	311	1313/1897 Priştine	Besim Nuri Efendi	Ayvaz Efendi	1915 yılının Ekim ayında 10. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. 8 Şubat 1917'de hastanede şehiden vefat etmiştir.
Geri Dönemeyen Öğrenciler					
6	7	1312/1896 İstanbul	Ahmed Reşad Efendi	Salih Celaleddin Bey	1914-15 ders yılında 10. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
7	19	1313/1897 Kastamonu	Nami Efendi	Hüseyin Ağa	1915 yılının Ekim ayında 12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
8	36	1313/1897 Niksar	Ziya Efendi	Mustafa Kemal Efendi	11. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken Ekim 1915 tarihinde askere gitmiştir.
9	48	1313/1897 Akseki	Kemal Efendi	Yusuf Ziya Efendi	1915 yılının Ekim ayında 11. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
10	60	1314/1898 Kastamonu	Osman Nuri Efendi	Hafız Mehmed Emin Efendi	9. sınıf öğrencisiyken Nisan 1916 tarihinde askere alınmıştır.
11	61	1311/1895 Manyas	Eyüb Sabri Efendi	Abdüllatif Efendi	1914-15 ders yılında 11. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
12	101	1314/1898 Taşköprü	Hüseyin Ziya Efendi	Halil Sıdkı Efendi	12. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken Nisan 1916 tarihinde askere alınmıştır.
13	109	1310/1894 Daday	Mehmed Vasfi Efendi	Hasan Efendi	1914-15 ders yılında 12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.

102

Öğrenci Künye ve Sicilleri 2

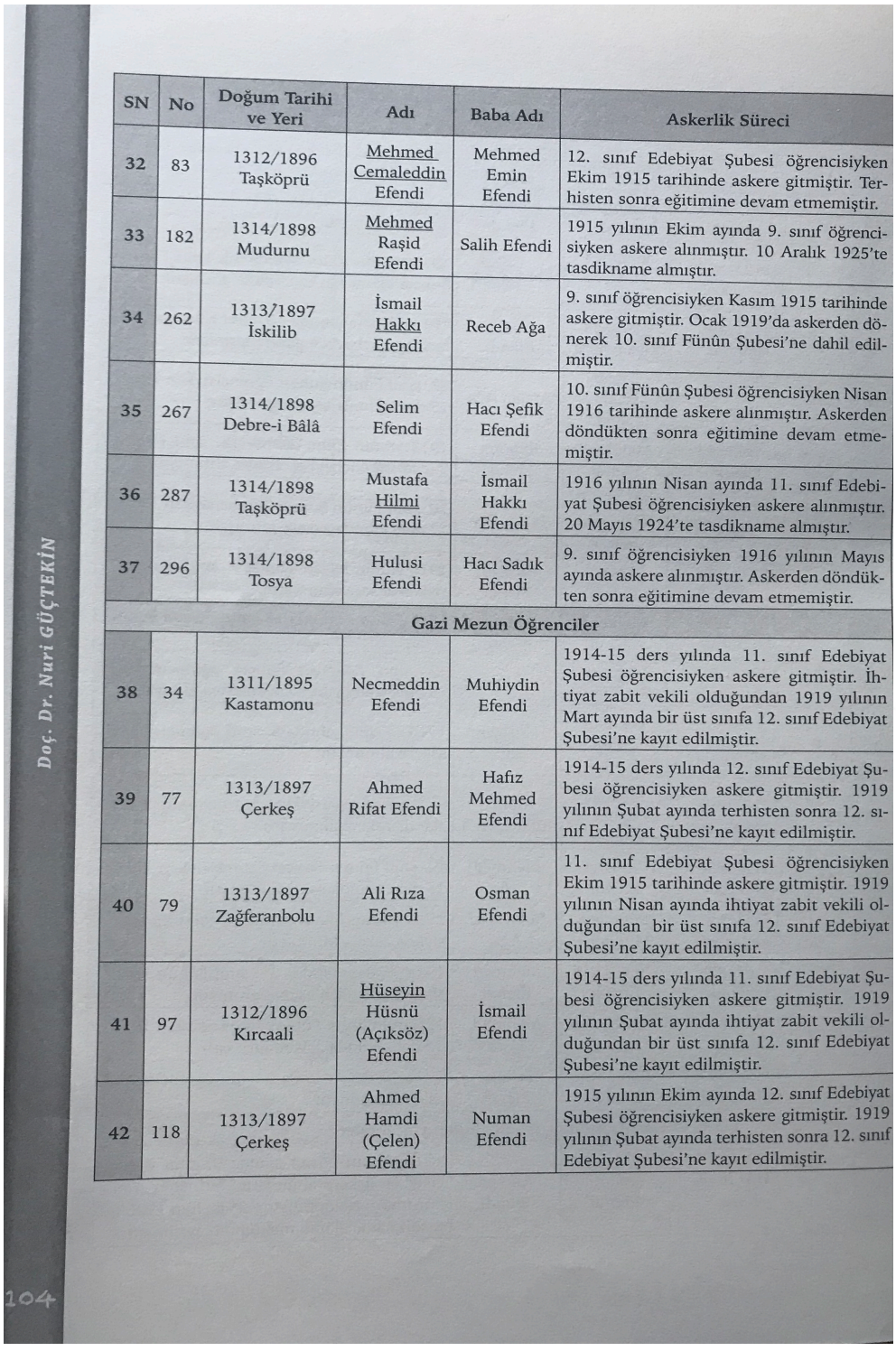
EK 3l - Tarihsel belge uygulamasında kullanılan kitaplardan (Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi Kitabı) örnek metin ve tablolar 9



SN	No	Doğum Tarihi ve Yeri	Adı	Baba Adı	Askerlik Süreci
14	111	1314/1898 Daday	Sabri Efendi	İbrahim Ağa	1916 yılının Nisan ayında 11. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere alınmıştır.
15	122	1311/1895 İskilib	Abdülkadir Efendi	Mustafa Efendi	9. sınıf öğrencisiyken 1916-17 ders yılında askere alınmıştır.
16	131	1312/1896 Zağferanbolu	Mehmed Hidayet Efendi	Ahmed Ağa	1915 yılının Ekim ayında 12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
17	146	1311/1895 İstanbul	Mehmed Ziya Efendi	Tevfik Efendi	1914-15 ders yılında 10. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
18	147	1311/1895 Gerze	İsmail Hakkı Efendi	Arslan Ağa	12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken 1914-15 ders yılında askere gitmiştir.
19	151	1313/1897 Razlık	Abdülezel Efendi	İbrahim Efendi	1915 yılının Ekim ayında 12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere alınmıştır.
20	156	1315/1899 Tosya	Mehmed Ziyaeddin Efendi	Naim Bey	10. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken 1916-17 ders yılında askere gitmiştir.
21	163	1314/1898 Araç	İhsan Efendi	Hüseyin Efendi	1916 yılının Nisan ayında 9. sınıf öğrencisiyken askere alınmıştır.
22	177	1311/1895 Mudurnu	Mehmed Efendi	Ahmed Efendi	1914-15 ders yılında 10. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
23	203	1309/1893 Kastamonu	Mehmed Ziya Efendi	Nuri Efendi	12. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken 1914-15 ders yılında silahaltına alınmıştır.
24	204	1313/1897 Kastamonu	İbrahim Hilmi Efendi	Hüseyin Ağa	1916-17 ders yılında 8. sınıf öğrencisiyken askere alınmıştır.
25	221	1313/1897 Zağferanbolu	Mustafa Sadık Efendi	Ahmed Rifat Efendi	9. sınıf öğrencisiyken 1915 yılının Ekim ayında askere alınmıştır.
26	261	1312/1896 Köprülü	Ali Ulvi Efendi	Mehmed Ağa	12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken 1914-15 ders yılında askere gitmiştir.
27	292	1314/1898 Zağferanbolu	Mehmed Efendi	Süleyman Ağa	1916 yılının Mayıs ayında 9. sınıf öğrencisiyken askere alınmıştır.
28	359	1310/1894 İnebolu	Ömer Lütfi Efendi	Mehmed Efendi	1914-15 ders yılında 12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir.
29	381	1312/1896 İnebolu	Ömer Galib Efendi	Mehmed Usta	12. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken 1914-15 ders yılında askere gitmiştir.
30	387	1313/1897 Trablusgarb	Ramazan Efendi	Sekban Efendi	1916-17 ders yılında 8. sınıf öğrencisiyken askere alınmıştır.
Geri Döndüğü Tesbit Edilen Öğrenciler					
31	47	1314/1898 Küre	Asım Efendi	Ahmed Efendi	1916 yılının Nisan ayında 9. sınıf öğrencisiyken askere alınmıştır. Terhisten sonra kuruma geri dönmüştür. 2 Haziran 1920'de tasdikname alarak mektepten ayrılmıştır.

Öğrenci Künye ve Sicilleri 3

EK 3m - Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Kastamonu Mekteb-i Sultanîsi Kitabı) Örnek Metin ve Tablolar 10



SN	No	Doğum Tarihi ve Yeri	Adı	Baba Adı	Askerlik Süreci
32	83	1312/1896 Taşköprü	Mehmed Cemaleddin Efendi	Mehmed Emin Efendi	12. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken Ekim 1915 tarihinde askere gitmiştir. Terhisten sonra eğitimine devam etmemiştir.
33	182	1314/1898 Mudurnu	Mehmed Raşid Efendi	Salih Efendi	1915 yılının Ekim ayında 9. sınıf öğrencisiyken askere alınmıştır. 10 Aralık 1925'te tasdikname almıştır.
34	262	1313/1897 İskilib	İsmail Hakkı Efendi	Receb Ağa	9. sınıf öğrencisiyken Kasım 1915 tarihinde askere gitmiştir. Ocak 1919'da askerden dönerek 10. sınıf Fünûn Şubesi'ne dahil edilmiştir.
35	267	1314/1898 Debre-i Bâlâ	Selim Efendi	Hacı Şefik Efendi	10. sınıf Fünûn Şubesi öğrencisiyken Nisan 1916 tarihinde askere alınmıştır. Askerden döndükten sonra eğitimine devam etmemiştir.
36	287	1314/1898 Taşköprü	Mustafa Hilmi Efendi	İsmail Hakkı Efendi	1916 yılının Nisan ayında 11. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere alınmıştır. 20 Mayıs 1924'te tasdikname almıştır.
37	296	1314/1898 Tosya	Hulusi Efendi	Hacı Sadık Efendi	9. sınıf öğrencisiyken 1916 yılının Mayıs ayında askere alınmıştır. Askerden döndükten sonra eğitimine devam etmemiştir.
Gazi Mezun Öğrenciler					
38	34	1311/1895 Kastamonu	Necmeddin Efendi	Muhiydin Efendi	1914-15 ders yılında 11. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. İhtiyat zabit vekili olduğundan 1919 yılının Mart ayında bir üst sınıfa 12. sınıf Edebiyat Şubesi'ne kayıt edilmiştir.
39	77	1313/1897 Çerkeş	Ahmed Rifat Efendi	Hafız Mehmed Efendi	1914-15 ders yılında 12. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. 1919 yılının Şubat ayında terhisten sonra 12. sınıf Edebiyat Şubesi'ne kayıt edilmiştir.
40	79	1313/1897 Zağferanbolu	Ali Rıza Efendi	Osman Efendi	11. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken Ekim 1915 tarihinde askere gitmiştir. 1919 yılının Nisan ayında ihtiyat zabit vekili olduğundan bir üst sınıfa 12. sınıf Edebiyat Şubesi'ne kayıt edilmiştir.
41	97	1312/1896 Kırcaali	Hüseyin Hüsnü (Açıksöz) Efendi	İsmail Efendi	1914-15 ders yılında 11. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. 1919 yılının Şubat ayında ihtiyat zabit vekili olduğundan bir üst sınıfa 12. sınıf Edebiyat Şubesi'ne kayıt edilmiştir.
42	118	1313/1897 Çerkeş	Ahmed Hamdi (Çelen) Efendi	Numan Efendi	1915 yılının Ekim ayında 12. sınıf Edebiyat Şubesi öğrencisiyken askere gitmiştir. 1919 yılının Şubat ayında terhisten sonra 12. sınıf Edebiyat Şubesi'ne kayıt edilmiştir.

Doç. Dr. Nuri GÜÇTEKİN

104

Öğrenci Künye Ve Sicilleri 4

EK 3n - Tarihsel Belge Uygulamasında Kullanılan Kitaplardan (Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi Kitabı) Örnek Metin Ve Tablolar 11

4. 1915-16 Ders Yılında Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi

1915-16 ders yılında Üsküdar Sultanî Mektebi öğrencilerinin sınıflara dağılımı ve sene sonu imtihanı sonuçları şu şekildedir:[142]

Sınıf		Terfi	İkmal Terfi	İbka	İkmal İbka	İhraç/ 2 sene İbka	Mektebi Terk	Devamsızlık ve Diğer Nedenlerle Sınava Girmeyen	Tasdikname	Toplam Öğrenci
1. sınıf		-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. sınıf		-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. sınıf		46	-	5	1	-	-	-	-	52
4.sınıf		28	-	8	2	-	-	-	-	38
5. sınıf		44	-	8	-	-	-	-	-	52
6. sınıf		16	9	19	-	1	-	-	-	45
7. sınıf		11	2	5	-	-	-	-	-	18
8. sınıf		5	2	5	-	-	-	-	-	12
9. sınıf		-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	F	3	-	-	-	-	-	-	-	3
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	1	-	-	-	-	-	-	-	1
12	F	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	E	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam		155	13	50	3	1	-	-	-	222

[142] **Üsküdar Mekteb-i Sultanîsi 1331-1332/1915-1916 Ders Yılı İmtihan Cetveli,** 1 Şubat 1918. s. 82-89. 1915-16 ders yılı 1915 yılının Eylül ayından başlayarak 1916 yılının Haziran ayında sona ermektedir.

İmtihan Cetveli

EK 4a Ekstra Müfredat Formu4: Tarihsel Sorulardan Yararlanma

TARİHSEL SORULARDAN YARARLANMA

Tarihsel sorular yaratıcı tarihsel düşünme becerisini geliştirir mi?

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

- **Bütün öğrenciler:** Tarihsel soruların bazılarının aynı zamanda tarihsel sorunlar olduğunu öğreneceklerdir.
- **Birçok öğrenci:** Tarihsel soruna yaratıcı problem çözme tekniği ile çözüm arayacaklardır.
- **Bazı öğrenciler:** Tarihsel sorun için yaratıcı çözümler önereceklerdir.

Sınıf: 9

Öngörülen Süre: 40´+ 40´

Anahtar Soru:
Tarihsel sorular yaratıcı tarihsel düşünme becerisini nasıl besler?

Dersin Amacı:
Tarihsel sorular sorabilme, soruları sorun olarak tanımlayabilme, onlara çözüm önerebilme.

İlişkili Kazanım:
Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda yenilmesinin yakın ve uzak sonuçlarını ifade eder.

Derse Hazırlık/Malzemeler:

Derse başlamadan önce projeksiyon cihazı ve bilgisayarı hazırlayınız.
I. Dünya Savaşı hakkında bilgi içeren kâğıtları öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.
Çalışma kâğıdını öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.

EK 4b Yaratıcı Problem Çözme Formu

Sorunun çözümünde Hermann'ın yaratıcı problem çözme modeli ile öğretmen süreci yönetiniz. Buna göre Hermann Modeli'ndeki aşağıdaki yolları izleyiniz:

1. Öğrenciler Kâşif gibi hissettirilir: Bir kâşif gibi düşünerek tarihsel sorunun tam olarak ne olduğunu ortaya koymalarına yardımcı olunur.

2. Öğrenciler Dedektif gibi hissettirilir: Dedektif gibi tarihsel sorunu bütün yönleriyle ve detayları ile ele almalarına yardımcı olunur..

3. Öğrenciler Mühendis gibi hissettirilir: Öğrencilerin tarihsel sorunla ilgili mühendis gibi fikirler geliştirmelerine, ham fikirleri pratik hale getirmelerine, optimum çözümler önermelerine ortam hazırlanır.

4. Öğrenciler Sanatçı gibi hissettirilir: Öğrenciler tarihsel sorun için bir sanatçı gibi alternatif bakış açıları üretirler. Ortaya atılan ilk fikirler çoğu zaman çözüm üretmez, saçma gibi gözükse de çok sayıda fikir üretilmesi gerekir.

5. Öğrenciler Yargıç (hukukçu) gibi hissettirilir: Öğrencilerin, tarihsel sorun için çözüm olarak ürettikleri fikirlerden bir yargıç gibi en doğru olanı seçmelerine yardımcı olunur.

6. Öğrenciler Prodüktör (yapımcı-üretimci) gibi hissettirilir: Çözümün uygulanabilirliğini tartışırlar mümkünse denemeler gerçekleştirirler. Taktik planlama yaparlar.

EK 5a Ekstra Müfredat Formu: Kültürel Materyalden Yararlanma

KÜLTÜREL MATERYALDEN YARARLANMA

Kültürel materyal yaratıcı tarihsel düşünme becerisini geliştirir mi?

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

- **Bütün öğrenciler:** Kültürel materyalin kültür tarihinin unsurları olduğunu öğreneceklerdir.
- **Birçok öğrenci:** Kültürel materyalin teknolojik boyutunu kavrayacaklardır.
- **Bazı öğrenciler:** Yaratıcı bir yaklaşımla yeni teknolojiler tanımlayabileceklerdir.

Sınıf: 9

Öngörülen Süre: 40´+ 40´

Anahtar Soru:
Kültürel materyal yaratıcı tarihsel düşünme becerisini nasıl besler?

Dersin Amacı:
Tarih biliminin diğer alanlarla ilişkisini kavrayabilme

İlişkili Kazanım:
Kültürel materyalin tarihsel süreçte gelişimini anlar.

Derse Hazırlık/Malzemeler:

Derse başlamadan önce projeksiyon cihazı ve bilgisayarı hazırlayınız.
Gramofon, pikap, kaset çalar ve CD çaları hazırlayınız.
Çalışma kâğıdını öğrenci sayısı kadar çoğaltınız.

EK 5b Kültürel Materyali Değerlendirme Formu

1. Kültürel materyalin analizi (tanımlama): Gördüğünüz materyalin ne olduğunu tahmin etmeye çalışınız ve materyali analiz ediniz; İşlevi, teknolojisi, tarihi vs. üzerinde düşünün, sorular sorun, ayrıntılara dikkat edin, anlamlandırın, tahminlerde bulunun, güncelle karşılaştırın, ihtiyacınız olanı düşünün, hayal edin.

2. Diğer malzemeyle bağ kurma: Bu materyalle ilişkilendirebileceğiniz başka hangi kanıtlar (materyal) olabilir?

3. Kültürel materyali tanıma: 3. Bu materyali daha önce görmüş müydünüz?

4. İcat çıkarma aşaması (Kültürel materyalin devamı olan yeni bir materyal yaratma): Kültürel materyalden hareket ederek gelinen bu teknolojik aşamadan sonra nasıl bir müzik çalar (player) icat edilebilir/ederdiniz?

EK 6 3N Formu

1. **Ne yaptınız?** Uygulamalar boyunca neler yaptığınızı kısaca anlatınız.

2. **Ne öğrendiniz?** Uygulamalar süresince neler öğrendiğinizi kısaca anlatınız.

3. **Ne hissettiniz?** Uygulamalar süresince neler/nasıl hissettiğinizi paylaşınız.

EK 7 Üst Biliş Değerlendirme Formu

1. Tarih dersinde kullanılan bu yöntemleri öncekilerden farklı kılan nedir?

2. Bu yöntemlerin tarih öğrenme sürecinde kişisel gelişiminize katkısı neler olabilir?

3. Tarih dersinde yapılan bu uygulamalarla ilgili ne düşünüyorsunuz?

4. Bu süreçte hangi alanlarda, noktalarda zorlandınız?