

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE
AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Canan KARAÇAĞIL
(Doktora Tezi)

İSTANBUL-2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE
AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

THE EFFECT OF USING WRITING TO LEARN ACTIVITIES ON
STUDENTS' HISTORICAL THINKING SKILLS AND
ACHIEVEMENTS

Canan KARAÇAĞIL
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Ali YILMAZ

İSTANBUL-2024

**Tüm kullanım hakları M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir. ©
2024**

ONAY

Canan KARAÇAGİL tarafından hazırlanan “Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” konulu bu çalışma, 06/06/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Ali YILMAZ	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mustafa ŞEKER	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Genç Osman İLHAN	

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

20/08/2024

Canan KARAÇAĞIL

ÖN SÖZ

Uzun ve yorucu bir dönemi kapsayan doktora sürecimde benden ümidini hiçbir zaman kesmeyen, bu süreçte yaşadığım her zorluğu kolaylaştıran ve engin bilgilerinden faydalandığım çok kıymetli saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ali YILMAZ'a en derin duygularıyla teşekkür ediyorum. Tez izleme ve savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Mustafa ŞEKER'e, Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU'na, Doç Dr. Ahmet KATILMIŞ'a, Doç. Dr. Genç Osman İLHAN'a uzman görüşleri neticesinde yaptıkları katkılardan dolayı çok teşekkür ediyorum. Yaşadığı zamanın şartlarında eğitim-öğretim hakkı elinden alınmış ama beni bu konuda her daim destekleyen ve bir ömür boyu da destekleyeceğine inandığım canım annem Türkan KARAÇAĞIL'a, kardeşlerim Oğuzhan ve Batuhan KARAÇAĞIL'a, Van/İstanbul arası yolculuklarım esnasında yardımlarını esirgemeyen okul müdürüm Ebubekir DEMİR'e ve arkadaşlarım Yusuf KEMAL'e, Zuhale KURT'a, Bahar KÖKSOY'a, Dilan DEDE'ye teşekkür ediyorum.

ÖZET

ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA ETKİNLİKLERİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Canan KARAÇAĞIL

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Doktora Programı

Doktora Tezi

Bu araştırma, sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Nitel bölümünde ise gömülü teori deseni yöntemi uygulanmıştır. Araştırma, toplam 30 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulama öncesi, deney ve kontrol gruplarından toplam 30 öğrenciye ön test başarı testi uygulanmış ve öğrencilerin var olan tarihsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla bir ön metin yazdırılmıştır. Uygulama sürecinde, deney grubunda yer alan 15 öğrenciyle “Kültür ve Miras” ünitesinde yer alan konuların dağılımına göre birinci ve ikinci el kaynaklardan derlenen tarihsel dokümanlarla öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri birleştirilerek ders işlenmiştir. Uygulamanın sonunda ise deney ve kontrol gruplarına son test (başarı testi) uygulanmış ve öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla son metin yazdırılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutundan bağımsız gruplar t testi yöntemi uygulanarak elde edilen verilere göre; öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ders işlenen deney grubunun, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılmayan kontrol grubuna oranla akademik açıdan daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde

ise öğrencilere yazdırılan tarihsel metinler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, öğrencilerin genel olarak tarihsel metin yazma konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Ancak uygulama sonunda; deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerinin alt kategorilerinde anlamlı bir şekilde ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede ve akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, tarihsel düşünme becerileri, öğrenme amaçlı yazma, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, yazma becerileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING WRITING TO LEARN ACTIVITIES ON STUDENTS' HISTORICAL THINKING SKILLS AND ACHIEVEMENTS

Canan KARAÇAGIL

Marmara University Institute of Educational Sciences

Social Studies PhD Program

PhD Thesis

This research was conducted to examine the effectiveness of using writing activities for learning purposes in social studies courses in increasing students' academic success and developing historical thinking skills.

Mixed method was applied in the research. In the quantitative part of the research, a pretest-posttest control group experimental design model was used. In the qualitative section, the grounded theory design method was applied. The research was conducted with a total of 30 7th grade students. The academic achievement test developed by the researcher was used as a data collection tool. Before the application, a pre-test achievement test was administered to a total of 30 students from the experimental and control groups, and a preliminary text was written to measure the students' existing historical thinking skills. During the implementation process, the course was taught with 15 students in the experimental group by combining historical documents compiled from first and second-hand sources and writing activities for learning purposes, according to the distribution of the topics in the "Culture and Heritage" unit. At the end of the application, a posttest (achievement test) was applied to the experimental and control groups and the final text was written to determine the development of historical thinking skills in the students.

According to the data obtained by applying the independent groups t test method from the quantitative dimension of the research; It was determined that the experimental

group, which was taught with writing activities for learning purposes, was more successful academically than the control group that did not use writing activities for learning purposes. In the qualitative part of the research, the historical texts written by the students were examined using the descriptive analysis method. As a result of this analysis, it was determined that students generally had difficulty in writing historical texts. However, at the end of the application; It was observed that the experimental group students made significant progress in the subcategories of historical thinking skills, historical comprehension, historical analysis and interpretation, historical inquiry-based research skills, and historical problem analysis and decision-making skills. These findings show that writing activities for learning purposes are effective in developing students' historical thinking skills and increasing their academic success.

Keywords: Social studies, historical thinking skills, writing to learn, writing to learn activities, writing skills

İÇİNDEKİLER

ONAY	iii
ETİK BEYAN	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ	
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
1.7. Araştırma Tanımları.....	9
1.8. İlgili Araştırmalar	9
1.8.1 Öğrenme Amaçlı Yazma ile ilgili Yapılan Araştırmalar.....	9
1.8.2. Tarihsel Düşünme Becerileri ile ilgili Yapılan Araştırmalar.....	19
BÖLÜM II	23
2.1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	23
2.1.1.Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi	25
2.2. Tarihsel Düşünme	32
2.2.1 Tarihsel Düşünme Becerileri	42
2.2.1.1 Kronolojik Düşünme Becerisi	44
2.2.1.2 Tarihsel Kavrama Becerisi.....	44
2.2.1.3 Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	45
2.2.1.4 Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	45
2.2.1.5 Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	45
2.2.2 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamakları	47

2.3. Tarihsel Empati Becerisi.....	49
2.4 Dil Becerileri.....	51
2.4.1. Dinleme Becerisi.....	52
2.4.2. Konuşma Becerisi	53
2.4.3. Okuma Becerisi.....	54
2.4.4.Yazma Becerisi	55
2.5. Yazma Öğretimi Yaklaşımları	59
2.5.1. Ürün Temelli Yaklaşım	60
2.5.2. Süreç Temelli Yaklaşım.....	61
2.6. Yazma Stratejileri	64
2.6.1. Kontrollü Yazma.....	64
2.6.2. Serbest Yazma	64
2.6.3. Dikte Yöntemi ile Yazma	65
2.6.4. Güdümlü Yazma	65
2.6.5. Küme Çalışmaları	66
2.7. Yaratıcı Yazma	66
2.8. Öğrenme Amaçlı Yazma	67
2.9. Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri	76
2.9.1. GIST (Şema ve Metin Arasında Etkileşim Oluturma).....	78
2.9.2. Ünlü bir Kişiyi Tanıtma.....	80
2.9.3. Öğrenme Günlükleri	81
2.9.4. Listele- Gruplandır- Sınıflandır	83
2.9.5. Mikro temalar	84
2.9.6. Not Alma-Cornell Sistemi	84
2.9.7. Soru-Cevap İlişkisi (Question-Answer Relationship / QAR).....	85
2.9.8. Hızlı Yazma	86
2.9.9. RAFT (Rol, Kitle, Biçim, Konu)	86
2.9.10. Özetleme	86
2.9.11. Diyalog Günlüğü.....	87
2.9.12. Birinci Elden Kaynak Analizi Günlüğü.....	87
2.9.13 Öğrenme Günlüğü.....	89
2.10. Sosyal Bilgiler Derslerinde Birinci Elden Kaynak Kullanımı	90
BÖLÜM III.....	94
YÖNTEM	94

3.1. Araştırmanın Modeli	94
3.2 Araştırma Grubu	97
3.3 Veri Toplama Araçları	98
3.4. Verilerin Toplanması	101
3.5. Araştırmanın İşlem Basamakları	101
3.5.1 Birinci Hafta	102
3. 5. 2. İkinci Hafta: Soru- Cevap İlişkisi (QAR) Etkinliği	102
3.5.3. Üçüncü Hafta: Rol, Kitle, Biçim, Konu (RAFT) Etkinliği	104
3.5.4. Dördüncü Hafta: Rol, Kitle, Biçim, Konu (RAFT) Etkinliği	104
3.5.5. Beşinci hafta: Diyalog Günlüğü	105
3.5.6. Altıncı Hafta: Diyalog Günlüğü	106
3.5.7. Yedinci Hafta: Diyalog Günlüğü	107
3.5.8. Sekizinci Hafta: Diyalog Günlüğü	107
3.5.9. Dokuzuncu Hafta	108
3.5. Verilerin Analizi	108
BÖLÜM IV	110
BULGULAR VE YORUM	110
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	110
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	111
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	112
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	114
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	116
BÖLÜM V	124
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	124
5.1.Sonuçlar	124
5.2.Tartışm	127
5.3.Öneriler	132
KAYNAKÇA	132

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

GIST Generating Interactions between Schemata and Text (Şema ve Metin Arasında Etkileşim Oluşturma)

QAR Question and Answer Relationship (Soru Cevap İlişkisi)

RAFT Role, Audience, Format, Topic (Rol, Kitle, Biçim, Konu)

WAC Writing Across the Curriculum (Öğrenim Boyunca Yazma)



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.2	Bir Tarihçi Gibi Düşünmenin Aşamaları	41
Tablo 2.2.	Stanford Tarih Eğitimi Topluluğu tarafından geliştirilen Tarihsel Düşünme Tablosu	43
Tablo 2.2.2	Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamakları.....	48
Tablo 2.3	Tarihsel Empatinin Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları.....	50
Tablo 2.5.2	Yazma Eğitimi Yaklaşımları	63
Tablo 2.9	Yazma Etkinliklerinin Bileşenleri	77
Tablo 2.9.1	GIST Etkinliği	79
Tablo 2.9.1	GIST Etkinliği Uygulama Aşaması	79
Tablo 2.9.1	Özet Yazma Değerlendirme Tablosu	80
Tablo 2.9.6	Not Alma- Cornell Sistemi	85
Tablo 2.9.7	QAR Etkinliği.....	86
Tablo 2.9.16	Öğrenme Günlüğü Örneği	89
Tablo 2.10	Birinci Elden Kaynak Sorgulama	92
Tablo 3.1	Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler	95
Tablo 3.1	Araştırmanın deneysel deseni.....	96
Tablo 3.2	Araştırma Grubu	97
Tablo 3.3	Başarı Testi Sorularının Kapsadığı Kazanımlar	99
Tablo 3.3	Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Değerlendirmek için Kullanılan Betimsel Analiz Kategorileri	100
Tablo 4.1	Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	111

Tablo 4.2 Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları..... 112

Tablo 4.3 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları
113

Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları
113

Tablo 4.5 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması 115

Tablo 4.6 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması
117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Bir Tarihçi Gibi Düşünmek.....	40
----------------	--------------------------------	----



GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Bir toplumun, uygar milletler seviyesine ulaşabilmesi için kendini geliştirmiş bireylere ihtiyacı vardır. Eğitim hayatları boyunca bireylerin, öğrendikleri bilgileri; doğuştan getirdikleri yetenekleri ile çevrelerinden edindikleri beceriler aracılığıyla oluşturmaları beklenmektedir. Öğrencilerin istenilen becerilere sahip olması için eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir (Ünal ve Çelikkaya, 2009: 198). Günümüzde gün geçtikçe gelişen eğitim anlayışı, daha karmaşık hâle gelen dünya düzeni ile başa çıkma becerilerini geliştirmek için bireylerin kendi potansiyellerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlayan bir işleve sahip olmalıdır. Bu nedenle eğitim; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve etkileyici yönlerini geliştirerek öğrencileri hayata hazırlamayı amaçlar. Bu amaca ulaşmak için öğrencilerin düşünme becerilerini artıracak, ifade yeteneklerini geliştirecek ve onlara özgün bakış açıları kazandırabilecek etkinliklerin eğitim ortamında kullanılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde; öğrencilerin sadece notlara değil, aynı zamanda kendi düşünce dünyalarına da odaklanabildiği bir eğitim anlayışı ortaya çıkabilir (Koçoğlu, 2024: 1009). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlar; etkin düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma ve sorgulama becerisi gibi becerilerin geliştirilmesine büyük bir önem vermektedir. Sosyal bilgiler ve tarih disiplinini ele aldığımızda sorgulama becerisinin öne çıkan bir yetenek olduğunu söyleyebiliriz (Arseven ve Dervişoğlu, 2015: 172).

Tosch'a (2011: 1) göre tarih, kolektif bellektir; insanlara doğru kararlar almaları için yön veren bir düşünce tarzıdır. İnsanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin bir araya gelmesidir. Bir toplum geçmişini bilmediği takdirde adeta belleğini kaybetmiş durumdadır. İnsanlar kendi deneyimleri aracılığıyla öğrendiği gibi, eski tecrübelerden yararlanarak da öğrenirler. Eski tecrübeler, bir toplumun bugününü ve geleceğini yönlendirirken yeni gelişmelere de olanak sağlar (Kütükoğlu, 1998: 4). Dolayısıyla insan ve içinde yaşadığı toplumun, geçmişle olan bağı kaçınılmaz bir yapıya sahiptir (Safran, 2010: 19).

Tarih öğretiminin amacı sosyal bilgiler öğretiminde olduğu gibi iyi vatandaş yetiştirmektir. Devlet, vatandaşı ile olan ilişkilerinde devletin temelini oluşturan değerlerin bilinmesi ve benimsenmesini istediği için tarih öğretiminden yararlanır. Sosyal bilgiler dersinde, öncelikle öğrencinin kendisine, daha sonra çevresine, ülkesine ve dünyaya bakış açısını genişletmesi hedeflenmektedir (Bilgili, 2013: 143). Demokratik toplumlarda sosyal bilgiler öğretiminin temel gayesi; bireylerin karar verme, yorumlama ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bireyler, bilgiyi edinerek kendi hayatlarına uygulamalı, değerlerini analiz edip tutum ve davranışlarını bu yönde geliştirmeli, aktif bir vatandaş olarak yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunların çözümünde yer alabilmelidirler (Kıcıır, 2006: 23).

Tarih öğretimiyle ilgili yapılan araştırmaların odak noktasını; ezbere dayalı bir anlayışla tarihsel olay ve olguların öğretilmesinin amaçlanması, ders kitaplarının tarihsel olgu ve olayları olduğu gibi vererek öğrencileri araştırmaya ve tarihsel olaylar hakkında düşünmeye teşvik etmemesi oluşturmuştur (Yeşilbursa, 2008: 210). Öğrencilerin, tarih dersi ile kendi yaşamları arasında ilişkisel bağlantı oluşturmamaları, tarih dersini günlük yaşamda pratiğe yönelik bir ders olarak görmemelerine neden olmaktadır (Elban, 2015: 106). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde, öğretmenler genellikle konuları öğrencilere doğrudan anlatmakta, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını soru-cevap şeklinde denetlemekte, ders kitaplarındaki hazırlık veya değerlendirme sorularını öğrencilere ödev olarak vermektedir. Bu durum, öğrencilerin yorum, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzey zihinsel becerilere ulaşmalarını engellemektedir (Şimşek, 2008: 5). Emiroğlu (2005)'na göre, öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullanması ve yeteri kadar ders araç-gereçlerinden faydalanmaması, öğrencilerin konuya odaklanmakta sorun yaşamalarına ve bu nedenle de tarih dersini sıkıcı bulmalarına neden olduğunu belirtmektedir (Dönmez ve Tangülü, 2012: 349).

Tarih, geçmiş hakkındaki bilgi kalıplarını ezberlemek değildir. Bu tutum, öğrencilerin bilgiyi üretme ve kullanmada etkin düşünmelerini engellemektedir. Tarih öğretiminde, dersin kalıcı ve yaşanır olması için farklı yöntem ve teknikler

kullanılmalıdır (Işık, 2008: 1). Öğrencilerin geniş bir sosyal vizyon geliştirebilmeleri için, sosyalleşme sürecinde aktif deneyimler yaşamaları önemlidir (Duman, 2004: 227).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan temel dil becerileri yönünden yeterli düzeyde gelişmeyen bireyler hem akademik ortamlarda hem de sosyal yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu becerilerden biri olan yazma, diğer dil becerilerine göre sonradan kazanılması, daha yavaş gelişmesi ve süreç sonunda oluşan ürünlerin kalıcılığı yönüyle diğerlerinden ayrılmaktadır (Çınar ve Katrancı, 2024: 189). Derslerde kullanılan yazma etkinliklerine baktığımızda ise öğrenciler çoğu zaman ödev yapma, proje ödevi hazırlama, not tutma gibi yazma etkinlikleri ile uğraştıkları bilinmektedir (Doğan ve İlhan, 2016: 6). Öğretmenlerin öğrencilere yazma becerisini kazandırması için, derslerde öğrenciler arasında grup tartışması yaptırması ve bilgilerini ve düşüncelerini yazıya dökme konularında öğrencileri teşvik ettirmesi gerekmektedir. Öğrenciler, gelecekte hangi mesleği seçerse seçsin, kanıtlarla desteklenmiş görüşlerini belirtmeleri önemlidir (Hoover, 2009: 35). Yazma becerisinin kazandırılması aynı zamanda tarihsel bilgilerin öğrenilmesinde, bunun yanı sıra tarihsel olaylar hakkında farkındalık kazanılmasında büyük öneme sahiptir (Beyer, 1980: 177). Öğrencilerin günlük yazma pratiği, bilgilerini kullanarak derinlemesine düşünmelerini sağlar, eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Hoover, 2009: 31). Bu noktada öğrenme amaçlı yazma uygulamaları; öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgileri daha iyi anlamlandırmalarını, düşüncelerini doğru bir şekilde belirtmelerini, yeni edindikleri bilgileri daha önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerini kolaylaştırmaktadır (Öztürk ve Günel, 2015: 718). Yukarıda belirtilen problemler dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretimi ile sorunların çözümüne yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde elde edilmek istenen verimi sağlamak amacıyla öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir.

Öğrenme amaçlı yazma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında önemli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırma ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlamada (Homstad ve Thorson, 1996; Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; Waring, 2007; Atila, 2008; Yıldız, 2009; Uzoğlu, 2010; Bahadır, 2011; Demirbağ,

2011; Duymaz, 2011; Ögdük, 2011; Özyurt, 2011; Biber, 2012; Akçay, 2013; Baltacı, 2013; Koçak, 2013; Bozat, 2014; Karaçağıl, 2014; Öz, 2015; İncirci, 2016; Yıldırım, 2016; Rose vd., 2017; Yılmaz, 2017; Ay, 2018; Çömen, 2018; Külekçi, 2018; Klein ve Dijk, 2019; Köksal, 2019; Özkan, 2019; Pektaş, 2019; Pınar, 2019; Şahin, 2019; Uçar, 2019; Yasul, 2019; Aktepe, 2020; Kayaalp, 2020; İspir, 2021; Taşkın, 2021; Ünver, 2021; Demirci, 2022; Günüş, 2022; Karadağ, 2022; Öztürk, 2022; Yıldız, 2022; Aslan, 2023; Demiroğlu Çiçek, 2023; Özsoy Çimen, 2023, Raquid ve Litao, 2023) derse yönelik tutum ve motivasyonlarının artışında (Baltacı, 2013; Öztürk, 2014; İncirci, 2016; Yıldırım, 2016; Çömen, 2018; Külekçi, 2018; Köksal, 2019; Tarikdaroglu, 2019; Taşkın, 2021; Günüş, 2022; Özsoy Çimen 2023), öğrencilerin kendilerini ifade edebilme yeterliliklerini geliştirme ve dersteki dikkat sürelerini artırmada (Ay, 2018; Özsoy Çimen 2023,), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede (Ay, 2018; Amed, 2024; Demirci, 2022) ve öğrencilerin derse güdülenme ve öğrenme stratejilerine olumlu yönde etki etmede (İncirci, 2020), yazma becerilerinin gelişmesi ve Türkçe'yi etkin kullanmayı sağlamada (Demirbağ, 2011; Özyurt, 2011; Ay, 2018) olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında ağırlıklı olarak matematik, fen bilimleri, yabancı dil öğretimi ve sosyal bilgiler dersleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise tarihsel kavramların (Onurer, 2020), temsili resimlerin (Erdoğan, 2007; Güngör Akıncı 2011), sözlü tarih çalışmalarının (Kaplan, 2005; Çurku, 2020) tarihsel yazılı kanıtların (Doğan, 2007; Işık 2008), edebi ürünlerin (Seyis, 2021), tarihi mekânların (Abanoz, 2014; Türkmen 2019) öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden günlük kullanımının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisini inceleyen (Dağaşan, 2019) araştırmada, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini inceleyen bir çalışma olmamasından dolayı bu araştırmanın yapılması gerekli görülmektedir. Bu nedenle “sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri

kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Günümüz eğitim sisteminde, öğrencilerin tarihsel olayları anlama, çözümleme ve eleştirme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Ancak, mevcut literatürde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisine odaklanan araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışma, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin tarihsel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini sistemli bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma eğitimcilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmelerine ve tarihsel düşünme becerilerini artırmak için etkili pedagojik yöntemlerin belirlenmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek ve bu etkinliklerin tarihsel analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirme potansiyelini değerlendirmek.
2. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini değerlendirmek ve bu etkinliklerin tarihsel konularla ilgili kavramsal anlayışlarını derinleştirme yeteneklerini araştırmak.
3. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin tarihsel konularla etkileşim biçimlerini ve tarihsel süreçleri anlama kapasitelerini nasıl etkilediğini belirlemek.

Bu temel amaçlardan yola çıkılarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

7. sınıf sosyal bilgiler ders programında bulunan “Kültür ve Miras” ünitesindeki konuların öğretiminde;

1. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile öğrenci merkezli öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında ön test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
2. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
3. Öğrenci merkezli öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
4. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile öğrenci merkezli öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında son test puanları arasında anlamlı bir bulunmakta mıdır?
5. Öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) uygulama öncesinde yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, analiz-yorum, sorun analizi ve sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini kullanma sıklıkları açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
6. Öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) uygulama sonrasında yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, analiz-yorum, sorun analizi ve sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini kullanma sıklıkları açısından anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan; değişim ve sürekliliği algılama, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra düşünme becerilerini de geliştirmeyi temel bir hedef olarak ele almaktadır. Tarihi olayları anlamak, çözümlemek ve eleştirmek, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analitik yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda tarih bilincini ve kültürel farkındalığını da artırmaktadır. Bu becerilerin

kazanılması için derslerde farklı öğretim teknikleri kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerilerini geliştirecek etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri konusu yeni araştırılmaya başlanmış ve konu çerçevesi öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve derse karşı olan tutumlarıyla sınırlı kalmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma literatürde bulunmamaktadır.

Bu araştırma, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ve akademik başarılarını artırmak için etkili stratejiler geliştirmek için önemli katkı sağlayacağı gibi eğitimcilere de öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için uygun müdahalelerde bulunma konusunda rehberlik edecektir. Ayrıca Yazıcı (2023) ve Aktepe (2020)'nin yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşıldığından öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öğrenme amaçlı yazmanın ne olduğu, derslerinde hangi etkinliklerden faydalanabilecekleri konusunda da yardımcı olacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, tarihsel düşünme becerilerine ve akademik başarıya olan etkisinin anlaşılmasına ve eğitim uygulamalarının bu bulgulara dayanarak iyileştirilmesine yönelik potansiyel fırsatları vurgulamaktadır.

1. Araştırma, öğrencilerin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirleyerek bu yazma becerilerinin gelişimi üzerine sonuçlar sunacağı ve dolayısıyla yazma becerilerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki güçlü taraflarını göstereceği,
2. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik bir amaç taşınmasından dolayı sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi açısından öneriler sunacağı,
3. Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde geçen tarihi konular üzerinde o dönemin şartlarını ve farklı bakış açılarını göz önünde bulundurarak empati becerilerinin gelişimi hakkında bilgi edineceği,

4. Öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olacağı ve öğrenme süreçlerini yönlendirerek yansıtıcı düşünme becerilerini kullanacağı,
5. Sosyal bilgiler dersinden yola çıkılarak oluşturulan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarını sağlayacağı ve bu etkinliklerin diğer derslerde de uygulanarak konuların öğrencilerin aktif katılımı ile ilgi çekici hale getireceği beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada kullanılan örneklem, belirli bir bölgeden veya öğrenci grubundan seçilmiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların genelleştirilmesi, farklı coğrafi bölgelerden veya demografik özelliklere sahip öğrenci gruplarındaki durumu temsil etmede sınırlı olabilir.

Bu çalışmada kullanılan ölçüm araçları, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ve akademik başarılarını ölçmek için özelleştirilmiş olmasına rağmen, bazı ölçüm araçlarının kapsamı veya doğruluğu sınırlı olabilir.

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında dokuz haftalık bir zaman diliminde yapılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ve akademik başarıları üzerindeki uzun vadeli etkileri hakkında kesin sonuçlara ulaşmak için daha uzun vadeli çalışmalara ihtiyaç duyulabilir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Uygulama esnasında deney ve kontrol grupları arasında kontrol altına alınamayan değişkenler, birbirlerini aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Uygulamaya katılan öğrenciler sorulara samimi bir şekilde cevap vermiştir.

1.7. Araştırma Tanımları

Öğrenme Amaçlı Yazma: Öğrencilerin dersteki temel kavramlar veya düşünceler hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olan yazma görevleridir (INWAC, 2016).

Tarihsel Düşünme Becerileri: Geçmişteki olayları anlamayı, geçmiş hakkında yorum yapmayı ve geçmiş ile günümüz arasında köprü kurarak bir tarihçi gibi düşünme ve çalışmayı esas alan becerilerdir. Tarihsel düşünme becerileri; Türkiye’de 2018 Tarih dersi öğretim programında; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel empati adlarıyla sekiz başlık altında detaylandırılmıştır (MEB, 2023: 11-12).

1.8. İlgili Araştırmalar

1.8.1 Öğrenme Amaçlı Yazma ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Finkenstaedt-Quinn, Watts ve Shultz (2024), yaptıkları araştırmada STEM sınıflarında öğrenme amaçlı yazma ödevlerinin, akran değerlendirmesine katkılarını incelemişlerdir. Araştırmada vaka çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Altı öğrenci ile yürütülen çalışma, organik kimya dersinde uygulanmıştır. Akranların ilk taslaklarını gözden geçirmenin; dört öğrencinin kendi revizyonları üzerindeki potansiyel etkisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca altı öğrenciden beşi yapıcı geri bildirimde bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre STEM sınıflarında öğrenme amaçlı yazma ödevleri, geribildirim kullanma ve sağlama konusunda olumlu yönde katkı yaptığı tespit edilmiştir.

Aslan (2023), öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük ve mektup yazmanın 5. sınıf öğrencilerinin üçgenler ve dörtgenler konusundaki akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın nicel kısmı, ön test son test kontrol gruplu model kullanılarak yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük ve mektup yazmanın akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Demiroğlu Çiçek (2023)'in öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrenmeye etkisi ve öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri ile yürütülen ders sürecinin öğrenci görüşleri açısından incelediği araştırmasında, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı karma desen kullanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup ve günlüğün 10. sınıf öğrencilerinin “Ekosistem Ekolojisi” konusundaki akademik başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerden mektup ve günlük dikkate alındığında mektup yazma etkinliğinin günlük yazma etkinliğine oranla akademik başarıya katkısının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Özsoy Çimen (2023), sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında ve motivasyonlarında olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Günüç (2022), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin matematik dersinde öğrencilerin başarılarına ve motivasyon düzeylerine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden poster tekniği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarını, motivasyon düzeylerini ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Demirci (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak son test puanlarına bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından puanları incelendiğinde, deney grubunda karikatür ve afiş kullanılan etkinliklerde olumlu yönde bir etki tespit edilirken, şiir ve günlük kullanılan deney grubunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Karadağ (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin 7. sınıf öğrencilerinin oran, orantı ve yüzdeler konusundaki akademik başarılarına etkisini incelenmiştir. Veri analizi sonucunda, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, günlük tutma ve mektup yazma gibi öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin, 7. sınıf öğrencilerinin oran, orantı ve yüzdeler konusundaki akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

İspir (2021) tarafından yapılan çalışma, dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Basit Elektrik Devreleri” ünitesinde öğrenme amaçlı yazma ve model tabanlı öğrenme etkinliklerinin, akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, fen bilimleri dersinde model tabanlı öğrenme etkinliklerini gerçekleştiren öğrencilerin akademik başarılarının, poster hazırlayan ve hem poster hem de model hazırlayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık düzeylerinin kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, etkinlikleri eğlenceli bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise kullanılan etkinliklerin faydalarına inandıklarını, ancak mevcut sistemde uygulamalarının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Ünver (2021)’in yaptığı araştırma, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini alma amacını taşımaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir anket ve odak grup görüşmesi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin, öğrenme amaçlı yazmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirttikleri, ancak müfredatın yoğunluğu nedeniyle zamanı etkili kullanamamalarından dolayı derslerde yeteri kadar öğrenme amaçlı yazma etkinliğine yer veremedikleri belirlenmiştir. Derslerde en sık kullanılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin; kavram haritası çıkarma, not tutma ve rapor hazırlama olduğu, en az kullanılan etkinliklerin ise mektup ve günlük yazma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını ifade ederken ancak bu etkinliklerin zaman alıcı olduğunu da belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrencilere etkin düşünme becerilerini kazandırabileceğini vurgulamışlardır.

Aktepe (2020) tarafından yapılan araştırmada, dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde "Maddeyi Tanıyalım" ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisi ve öğrenciler ile sınıf öğretmenlerinin öğrenme amaçlı yazma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desenin ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu şekli kullanılmış, nitel kısmında ise öğrenci ve öğretmen görüş formlarında açık uçlu sorular yer almıştır. Araştırmada rastgele seçilen dördüncü sınıf öğrencileri arasından üç deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Başarı testi olarak ön test uygulanan öğrencilere, ünitenin her bir bölümüyle ilgili olarak farklı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri verilmiştir. Birinci deney grubundaki öğrencilere mektup yazma, ikinci deney grubundakilere özet yazma ve üçüncü deney grubundakilere ise poster hazırlama görevleri verilmiştir. Elde edilen veriler, dördüncü sınıf öğrencilerinin "Maddeyi Tanıyalım" ünitesi için yapılan son test ve kalıcılık testi sonuçlarının deney grupları lehine olduğunu göstermiştir. Öğrenci-öğretmen görüş formuyla elde edilen verilere göre ise öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Graham, Kiuahara, McKay (2020)'in yaptığı meta-analiz çalışmada, öğrencilerin fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik alanında yazmalarının öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadıkları incelenmiştir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliğinin öğretimin bir parçası olduğu bu çalışma, 1'den 12'ye kadar olan sınıflardaki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, konu hakkında yazmanın öğrenmeyi artırdığı tespit edilmiştir. Fen bilimleri, sosyal bilgiler ve matematik alanlarındaki öğrenmenin yanı sıra ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğrenmelerinin geliştirilmesinde de eşit derecede etkili olduğu gözlenmiştir.

Kayaalp (2020)'in yaptığı araştırmanın amacı, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik başarı seviyeleri ve demokratik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve

demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark sağladığı belirlenmiştir. Bu bakımdan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine derslerde daha sık yer verdikçe öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ve demokratik tutumları üzerinde olumlu yönde katkı sağlayabileceği belirtilmektedir.

Pektaş (2019), yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniği olarak mektup yazma etkinliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenme amaçlı yazma tekniği sonrasında yapılan son testte, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak öğrencilerin öz-yeterlik ve tutum ölçekleri sonuçları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, görüşme sorularından elde edilen veriler, öğrenme amaçlı yazmanın öğrenme üzerinde etkili bir teknik olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, mektup yazma etkinliği gibi öğrenme amaçlı yazma tekniklerinin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Yasul (2019), sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ve yazı yazma üzerindeki tutumlarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini uygulayan deney grubuyla kontrol grubu arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark tespit edilmiş olup görüşme formundan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin derslerde not tutma ve özet çıkarma gibi etkinliklere daha fazla katıldığını ve bu etkinliklerin dersi daha eğlenceli hale getirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına bakıldığında ise öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin olumlu bir katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2018), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanan öğrencilerde kendini ifade edebilme, problem çözme ve Türkçe'yi daha etkili kullanma gibi becerilerin geliştiği tespit edilmiştir. Akademik başarılarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çömen (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, fen bilimleri dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin fen bilimleri dersinde öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu belirlenmiştir.

Rose, Graham ve Compton (2017)'in öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceledikleri araştırmalarında, öğrenme amaçlı yazma çalışmalarına katılmayan kontrol grubu öğrencileri zorluk seviyesi düşük sorularda daha başarılı olurken, deney grubu öğrencilerinin zorluk seviyesi yüksek sorularda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma sonrasında konuya ilişkin yazdıkları metinlerin, uzunluk ve nitelik bakımından birbirine eşit seviyede olduğu görülmüştür.

Yıldız (2014) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, mektup yazmanın öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğini araştırmaktır. Çalışmada, mektup yazma etkinliği, öğrenme amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, mektup yazmanın daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bazı stratejiler belirlenmiştir. Bu stratejiler arasında öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yaparak daha açıklayıcı bir şekilde yazmaya çalışmaları, yazma sürecinde öğrencilere bir örnek mektup sunulması, yazılan mektupların yazarlar tarafından tekrar tekrar okunması ve yazma çalışmalarının puanlandırılması yer almaktadır. Bu stratejilerin uygulanması, mektup yazma etkinliğinin öğrenme sürecinde daha verimli bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaktadır.

Koçak (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Atatürk Üniversitesi'nde fen bilgisi öğretmenliği okuyan 101 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmanın amacı, tek boyutta hareket konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısı ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın bulgularına göre, mektup yazma ve broşür hazırlama etkinlikleri ile düz anlatım ve

soru-cevap yöntemi arasında akademik başarı ve bilginin kalıcılığı açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Görüşme sonuçlarına göre, öğrenciler öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Bu çalışma, tek boyutta hareket konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısı ve bilginin kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Mektup yazma ve broşür hazırlama gibi etkinlikler, öğrencilerin konuyu derinlemesine anlamalarına ve bilgilerini kalıcı hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin olumlu bakış açısı, bu tür etkinliklerin öğrenme sürecinde etkili bir araç olabileceğini ve öğrencilerin katılımını artırabileceğini göstermektedir.

McDermott ve Hand (2013) yapmış oldukları çalışmada, çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kimya öğrenme üzerine etkisini araştırmışlardır. Çoklu öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının, kimya öğretiminde etkili olduğunu ve bu etkinliklerin birbiriyle ilişkili olmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Biber (2012), Erzurum ilinde görev yapan 131 fen bilimleri öğretmenini üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin yazmaya yönelik bakış açılarını tespit etmek ve derslerinde öğrenme amaçlı yazma aktivitelerini uygulama seviyelerini incelemektir. Çalışmanın nicel boyutunda, araştırmacı tarafından hazırlanan likert tipi anket, katılımcılara uygulanmıştır. Nitel boyutta ise daha derin bilgiler elde etmek amacıyla 10 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, fen bilimleri öğretmenleri yazmanın öğrenmeye katkı sağladığına inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin derslerde kullanımıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı daha çok geleneksel yazma uygulamalarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Fry ve Villagomez (2012) öğrenme günlüklerinin, öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisini ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda her iki grubun son test başarı puanlarının, ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ama deney ve kontrol gruplarının öğrenme erişimleri karşılaştırıldığında

deney grubunun lehine herhangi bir anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Uzun (2011), araştırmasını 51 lise öğrencisi ve 1 fizik öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı, öğrenme amaçlı yazma ve okuma etkinliklerinin fizik dersindeki konuları öğrenme üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme amaçlı okuma-yazma etkinliklerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen ve öğrenciler, bu etkinliklerin yazma becerilerini geliştirdiğini ve derslerde kullanılmasını faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Stewart, Myers ve Culley (2010)’ın yaptıkları araştırma sonucunda, bir yarıyıl boyunca öğrenme amaçlı yazma çalışmalarına katılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre; öğrenmenin kalıcı olması ile yazma becerileri bakımından daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Uzoğlu (2010) tarafından yapılan çalışma, 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilerek, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin “Kuvvet ve Madde” ünitesini öğrenmeye etkisini araştırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, şiir yazma aktivitelerine katılan öğrencilerin, özet yazma aktivitelerine katılan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin kavramları anlamalarında ve öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Şiir yazma aktiviteleri, öğrencilere kavramları daha etkin bir şekilde ifade etme ve anlama fırsatı sağladığı için öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. Özet yazma aktiviteleri ise öğrencilerin kavramları özetleyerek anlamalarını derinleştirmelerini sağlamaktadır.

Günel, Memiş, ve Büyükkasap (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışma, üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkisi incelenmek üzere 4 farklı uygulama grubuyla yapılmıştır. Bu gruplar arasında, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazmanın etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin üniversite düzeyindeki mekanik konularının öğrenilmesinde

önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Mektup yazma etkinliği, öğrencilere konuyu daha derinlemesine anlama ve ifade etme fırsatı sağlamaktadır. Bu da öğrenme sürecinin etkinliğini artırarak akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Yıldız (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin kuantum fiziği konularını anlama düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu mektup yazma etkinliği sayesinde konuyu daha iyi anladıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, mektup yazma aktivitesinin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını düşünmüşlerdir. Bu sonuçlar, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kuantum fiziği gibi zorlu konuları anlamada etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Prain (2006), 10.sınıfta öğrenim gören 87 öğrenci ile yaptığı çalışmada, biyoloji kavramlarının öğrenilmesinde çoklu yazma etkinliklerinin etkisini incelemiştir. Çoklu yazma etkinliklerinden özet yazma, kitap inceleme, gazete makalesi ve hikâye yazma etkinlikleri kullanılarak deney grubu ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda moleküler biyoloji ve hücre kavramlarının öğrenilmesinde çoklu yazma etkinlikleri lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

Boscolo ve Carotti (2003), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarı ve yazmaya yönelik tutuma etkisini incelemişlerdir. Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma sonucunda; öğrencilerin yazma yeterliliğine ilişkin öz algılarında ve yazmaya karşı tutumlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak deney grubundaki öğrenciler yazdıkları öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kontrol grubundaki öğrencilere göre daha kullanışlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunda ise yazmaya dair görüşleri alınan her iki gruptan kontrol grubu öğrencileri, yazmayı hatırlamanın ve kayda almanın anlamlı öğrenme için bir araç olarak gördüklerini belirtmişler, deney grubunda yer alan öğrenciler ise yazmanın disiplinler arası fonksiyonuna ve okumayla olan ilişkisine vurgu yapmışlardır.

Rivard ve Straw (2000), çalışmalarında konuşma ve yazmanın fen öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, konuşma akranlar arasında bilginin paylaşılması, netleştirilmesi açısından oldukça önemliyken yazma ise olgunlaşmamış fikirlerin daha tutarlı ve daha iyi yapılandırılmış bilgiye dönüştürülmesi açısından önemli bir araçtır.

Ashworth (1992) tarafından yürütülen araştırmada, öğrenme amaçlı yazma stratejilerinin kullanımı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, birinci sınıf hemşirelik bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve deneysel bir yapıya sahiptir. Deney grubuna öğrenme amaçlı yazma stratejileri uygulanırken, kontrol grubuna öğretmen tarafından hazırlanan testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Davis (1990) öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden günlük yazmanın 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına, öğrenmelerinin kalıcılığına ve akıcı yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Yarı deneysel çalışma sonucunda akademik başarı açısından deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiş ancak iki hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiğini belirtmiştir.

Langer ve Applebee (1987) öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarı ve öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Hangi türde yazma etkinliklerinin etkili ve kalıcı öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla üç yıl boyunca boylamsal olarak çalışmayı yürütmüşlerdir. Dört farklı gruba ayrılan deneklerden birincisi öğrenme alanı ile ilgili herhangi bir yazma çalışması yapmamış sadece öğrenme konusuyla ilgili okuma yapmışlardır. İkinci grup, öğrenme konusuyla ilgili toplam 20 soruya cevap vermişlerdir. Üçüncü grup öğrenme konusuyla ilgili 200-250 sözcükten oluşan özetler yazmışlardır. Dördüncü grup ise çalışılan konu hakkında konuyu farklı bir şekilde açıklamayı, yeniden düzenlemeyi gerektiren deneme yazıları yazmışlardır. Araştırmacılar, bilgiyi dönüştürerek ifade etmeyi gerektiren yazma aktivitelerinin kalıcı ve anlamlı öğrenmeye olanak sağladığını tespit etmişlerdir.

1.8.2 Tarihsel Düşünme Becerileri ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Sarisaltık (2024), yaptığı araştırmada okulda ve müzede tarihsel düşünme becerileri temelli etkinlikler gerçekleştirirken öğrencilerin nasıl bir öğrenme süreci yaşadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada sosyal bilgiler dersinde yer alan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanına yönelik hem okulda hem de müzede öğrencilerin katılacakları tarihsel düşünme becerileri odaklı etkinlikler geliştirilmiştir. Tarihsel düşünme becerileri merkezli hazırlanan etkinlikler sırasında, öğrencilerin yazma etkinliklerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla, tarihsel düşünme becerilerinin kronoloji becerisi boyutunda, zamanı algılamada zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin tarihsel empati becerisine yönelik yapılan etkinliklerde, tarihsel dönemi anlayabildikleri fakat perspektif almada zorlandıkları görülmüştür.

Nalbantoğlu (2022), tarihsel düşünme becerilerinin kazanımında kanıt temelli öğrenme yaklaşımının etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilere tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına katkı sağladığı; bu yaklaşımın öğrencilerin bağlamsal ve çoklu bakış açısıyla düşünebilme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik görüşlerinin eleştirel bir düzeye gelmesinde etkili olduğu; öğrencilerin bu yaklaşımın sınıf içinde ve dışında kendilerine bilişsel ve duyuşsal katkıları olduğu görüşünü paylaştıkları belirlenmiştir.

Onurer (2020), 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen tarihsel kavramların öğretiminin tarihsel düşünme becerilerine etkisini incelenmiştir. Bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasından faydalanılmıştır. Çalışma sırasında öğrencilerle yapılan etkinlikler ve dağıtılan çalışma kâğıtları çerçevesinde veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Kavram öğretimi ile tarihsel düşünme becerileri arasında yakın bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çiviler (2019)'in yaptığı araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri düzeylerini tespit etmeyi ve geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Görüşme ve doküman analizinden elde edilen verilerin çözümlenmesi, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin ve tarihsel kavramları algılama düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğrenciler, tarihin kendi hayatlarıyla ve geçmişin günümüzle ilişkisini algılayarak geçmişe yönelik bakış açılarını ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmişlerdir.

Güngör Akıncı (2011), temsili resim kullanarak sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Temsili resim kullanımının; öğrencilerin, üzerinde çalışma yapılan konuyu öğrenmelerinde, derse ilgi ve katılımlarının artmasında ve etkin düşünme gibi becerileri geliştirmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Işık (2008) tarafından yürütülen çalışmada, tarihsel doküman kullanımının 11. sınıfa devam eden öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Nicel ile nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, akademik başarı açısından deney grubunda tarihsel dokümanların kullanıldığı öğretim yapılan öğrenciler ile kontrol grubunda düz anlatım ve soru-cevap yönteminin kullanıldığı öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, tarihsel dokümanların kullanıldığı öğretim sayesinde daha yüksek başarı göstermiştir. Nitel bulgulara bakıldığında tarihsel dokümanların kullanımının deney grubundaki öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini olumlu yönde daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Dokümanların kullanılması, öğrencilerin tarihle ilgili düşünsel becerilerini geliştirmelerine ve derinlemesine anlamalarına yardımcı olmuştur.

Erdoğan (2007), yaptığı çalışmada resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerine tarih konularının geçtiği üniteye resimlendirilmiş öykü tekniği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler, nitel araştırma teknikleriyle (betimsel analiz, doküman analizi, içerik analizi) değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, resimlendirilmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Öğrenciler, resimlendirilmiş öyküler sayesinde tarihle ilgili kavramları ve olayları daha iyi anlama ve bağlantı kurma becerisi geliştirmişlerdir. Resimlerin ve öykülerin kullanımı, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini teşvik etmiş ve tarihi olayları daha görsel ve etkili bir şekilde kavramalarını sağlamıştır.

Dilek ve Yapıcı (2007) tarafından yürütülen çalışma, tarih öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının tarihsel kaynakları kullanma yeteneklerini ortaya çıkararak birinci ve ikinci el kaynaklardan ne şekilde faydalandıklarını belirlemektir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının okudukları metinle ilgili önceki bilgileri ile etkileşime geçemedikleri, tarihsel sorgulama becerilerini uygulayamadıkları ve tarihsel bağlamı doğru bir şekilde düşünemedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, tarih dokümanlarını etkili bir şekilde analiz etme ve yorumlama becerilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca, tarihsel bağlamlar arasında ilişki kurma ve tarihsel sorgulama yapabilme becerileri de geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Erinç (2003), 10. sınıf tarih dersinde düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Elde edilen verilere göre tarih öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıf ortamında gerçekleştirmiş oldukları aktivitelerin kronolojik düşünme becerisi seviyesinde kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmek için derslerinde daha çok neden-sonuç ilişkisi ile günümüzle bağlantı kurma etkinliklerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin ön bilgileri hatırlatma, konunun önemini açıklama ve farklı bakış açılarına yer verme gibi etkinlikleri çok az gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırma ödevleri gibi tarihsel düşünmenin önemli bir adımını içeren etkinliklere hiç yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Seixas (1993) öğrencilerin tarihsel anlama ve tarihsel bilgiyi yapılandırma süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara göre, aile hikâyeleri ve aile deneyimlerinin öğrencilerin tarihsel anlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

H. Cooper (1991) yaptığı çalışmada, derslerde öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğinin artmasının tarihsel düşünme gelişiminde etkili olduğunu belirlemiştir. Çeşitli tarihi dokümanlar kullanarak öğrencilerin bu dokümanlar üzerinde tartışmaları istenmiş ve elde edilen verilere göre de çeşitli tarihsel dokümanlarla çalıştıkça öğrencilerin farklı sorular sordukları, tarihi dokümanlarla ilgili mantıklı tahminlerde bulunabildikleri, geçmişteki insanların bakış açılarını ifade edebildikleri ve ileri sürdükleri hipotezleri kanıtlar doğrultusunda açıklayabildikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiklerini ve doğru öğretim metodlarının bu gelişimi desteklediğini göstermektedir.

Wineburg (1991) öğrencilerin tarihsel olayları nasıl anlamlandırdıklarını araştırmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin tarih hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen tarihsel bilginin nasıl yapılandırıldığı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, tarihsel bir olayı anlamlandırırken tarihsel kanıtların nasıl yapılandırıldığına dair tarihçilerin öğrencilere göre daha geniş bir düşünce biçimine sahip oldukları belirlenmiştir.

Hallam (1967) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, tarih düşüncesi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki üzerine ilk çalışma olma özelliğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin soyut işlemler aşamasına 16 yaşında ulaştığı tespit edilmiştir. Ancak, 14 yaşındaki bir öğrencinin cevabı, bazı denge kavramlarına ilişkin farkındalığı nedeniyle soyut işlemler evresinde olduğunu göstermiştir. Hallam, araştırmasında somut öncesi döneme ait birçok cevap bulmuştur. Bu cevaplar, Piaget'in daha küçük çocuklar için tanımladığı düşüncenin farklı alanlarına ilişkin kriterleri yansıtmaktadır. Bu araştırma, tarih düşüncesi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkinin anlaşılmasında önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

BÖLÜM II

2.1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sanayi İnkılabı sonrası Amerika kıtasına yapılan yoğun göçler toplumsal, ekonomik ve kültürel bakımdan sorunlar çıkarmış ve çok kültürlülük ortaya çıkarmıştı. Bu nedenle toplum liderleri yeni Amerikan toplumunu oluşturmak amacıyla eğitimi bir araç olarak görmüşler ve 1892 yılında, Ulusal Eğitim Konseyi, milli toplum anlayışının oluşturulması amacıyla sosyal bilgiler dersi programını oluşturmak amacıyla toplanmıştır. Oluşturulan ders programına baktığımızda programın içeriğinde tarih ve coğrafya disiplinleri yer almış bunun yanı sıra yurttaşlık bilincini geliştirmek de amaçlanmıştır. Bu program, "Sosyal Bilgiler" terimiyle 1916 yılında kabul edilmiş olup günümüze kadar devam etmektedir (Bilgili, 2013: 23-24). Sosyal Bilgiler dersinin içeriği ile ilgili sorulara 20. yüzyıl boyunca çeşitli yanıtlar aranmış; “Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)”, 1992 yılında bu tartışmalara son vermek amacıyla sosyal bilgiler alanına kapsamlı bir tanım getirerek bu tanım ABD’de resmi bir nitelik kazanmıştır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi, sosyal bilgileri,

...sosyal ve beşerî bilimler, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmeyi hedefleyen bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler, okul programı içinde antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerden edindiği içerik üzerinde sistematik ve uyumlu bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, kültürel farklılıklara sahip demokratik bir toplumda, genç bireylere bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alma becerilerini geliştirmekte yardımcı olmaktır. Bu süreçte, dünya çapında birbirine bağlı bir ortamda çalışarak, vatandaşların birbirleriyle etkileşimini anlamalarına ve toplumsal sorunlara çözüm üretebilmelerine katkıda bulunur.

şeklinde tanımlamıştır (Öztürk, 2012: 4).

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmayı amaçlayan bir ilköğretim dersidir. Sosyal Bilgiler dersi; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile vatandaşlık bilgisi konularını da kapsamaktadır (Akdağ, 2014: 16-17). Yenilenen sosyal bilgiler programı, öğrenciyi merkeze alan, aktif

öğrenmeyi öngören, sarmal yapıda ve yapılandırmacılık anlayışını temel alan bir yapıda olduğu için önceden uygulanan programlardan farklılık göstermektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde, öğrencinin kendi yaşantılarına ve bireysel farklılıklarına önem verilerek, çevreyle etkileşimini sağlayan yeni bir anlayışın uygulanması hedeflenmiş, bu programla bilgiye bakış açısı, bilginin edinilme biçimi, derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrenme ortamının oluşturulması ve değerlendirme biçimi gibi birçok yapıda da değişiklik meydana gelmiştir (Duman, 2011: 18-19). Yenilenen sosyal bilgiler programında, bireyin aktif bir şekilde yaşama katılımını destekleyen, problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve doğru karar verme yeteneğini sağlamayı amaçlayan bir anlayış benimsenmiş ve bu yaklaşımda derslerin aktif öğrenmeye dayalı ve öğrenci merkezli işlenmesi öngörülmüştür (Bilgili, 2013: 27).

MEB (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
6. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,

7. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,

8. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik toplumlarda bireylerin karar verme, yorumlama, problem çözme gibi becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu sayede bireyler, edindikleri bilgileri hayatlarına taşıyarak, tutum ve davranışlarını geliştirerek etkin bir vatandaş olarak toplumsal yaşam problemlerinin çözümünde aktif rol alabilmektedir (Kııcı, 2006: 23).

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi

Gelişmiş ekonomik ve teknolojik seviyeye sahip ülkelerde, sosyal bilimlere verilen önem artmaktadır. Sosyal bilim disiplinleri; bireyleri, toplumu ve toplumu ilgilendiren olayları farklı açılardan ve bilimsel bir yaklaşımla inceleyerek önemli bilgiler sunar. Bu bilgi ve tecrübelerin gelecek kuşaklara iletilmesi, insanları ve toplumu daha iyi tanıyan, ortak yaşama ve demokratik kültüre sahip vatandaşların yetişmesine katkı sağlar (Demircioğlu, 2004: 71). Sosyal bilgiler kapsamındaki disiplinlerden biri olan tarih, geçmiş olayların ve durumların kanıtlara ve belgelere dayanarak yorumlanması sonucunda şekillenen bir disiplindir (Çapa, 2013: 124).

Tosh (2011:1)'a göre tarih, insanların toplumsal kimliklerini ve geleceğe yönelik beklentilerini şekillendiren tecrübelerin toplamıdır. Bu tecrübeler, geçmişteki olaylar ve süreçlerin bir araya gelmesiyle oluşan kolektif bellekte yer alır. Collingwood (2015: 43-44)'a göre tarih, insanın kendisine ait bilgileri içerir. Kendimizi tanımak, yapabileceklerimizi bilmek anlamına gelir. Yapabileceklerimiz hakkında fikir sahibi olmak içinse öncelikle denemeler yapmamız gerekir. Dolayısıyla, ne yaptığımız bizim yapabileceklerimiz hakkında bir ipucu verir. İnsanın bize ne yaptığını ve ne olduğunu göstermesi açısından da tarih oldukça önemlidir. Burckhardt'ın (1959) tanımlamasıyla tarih; bir dönemde kayda değer bulunanların yazımıdır. Bu yazılanlar da günümüzü anlamak için önemli bir kaynaktır (Carr, 2011: 109). Ahlak bilinci ve manevi değerlerin gelişimi için tarih önemlidir çünkü geçmişteki örnekler, insanların doğru ve yanlış

arasında seçim yapmalarına yardımcı olur. Tarih, aile gibi küçük ölçekli gruplardan başlayarak, insanların birbirine duyduğu sevgi ve bağlılığı arttırarak toplumsal uyumun gelişmesine de katkı sağlar. Ayrıca tarih, diğer ilimlerdeki gelişmeleri takip etmek için önemlidir çünkü geçmişteki olaylar ve süreçler, günümüzdeki dünyayı anlamak için gereken arka planı oluşturur ve bugünkü sorunların kökenlerini açıklamaya yardımcı olur (Kütükoğlu, 1998: 5). Toplumlar da bireyler gibi geçmişteki deneyimlerinden ders çıkararak gelecekteki kararlarını şekillendirirler. Bu nedenle, tarih bilinci toplumların ortak hafızasıdır ve geçmişteki hataların tekrarlanmaması ve başarıların devam etmesi için çok önemlidir (Tosh, 2011: 11). Tarihi olaylar ve süreçler, farklı bakış açılarına ve yorumlara sahip olabilir, ancak objektif bir şekilde ele alındığında, bize insanlık tarihinin doğru bir görüntüsünü sunabilir. Bu durum, geçmişin hatalarından ders çıkarmamız ve geleceğe yönelik daha iyi kararlar alabilmemiz için önemlidir. Ayrıca, tarihin kültürel mirasımızın bir parçası olduğu ve geçmişimizin izlerini günümüzde hala görebileceğimiz gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır (Özbaran, 1998: 27-28). Tarih, yalnızca geçmişte yaşanan olayların kaydını tutmakla kalmaz, aynı zamanda insanlığın ortak deneyimlerini de içerir. Bu deneyimler, bugünün sorunlarını anlamamız ve gelecekteki kararlarımızı şekillendirmemiz için bize ipuçları sağlar. Ayrıca, teknolojik gelişmeler, kültürel değişimler ve siyasi olaylar gibi konular da tarihi anlamamız için önemlidir. Bu nedenle, tarih bilinci her zaman gerekli ve önemlidir. (Tosh, 2011: 1).

Tarih eğitimi, 19. yüzyılda millet-devlet sistemi ve demokrasi hareketlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte okul müfredatlarında önemli bir yer kazanmıştır. Laik bir yaklaşım benimsenerek, tarih eğitiminin vatan sevgisi ve terbiyesini tamamlama açısından da önemli olduğu düşünülmüştür (Merey, 2014: 29). Günümüze baktığımızda Türk eğitim sistemi, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde bir değişim geçirmiş ve bu değişim özellikle ilköğretimde 2005 ve ortaöğretimde 2007 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu değişimlerin tarih öğretimi açısından önemli bir yanı, beceri odaklı yaklaşımın benimsenmesidir. Tarihsel beceriler; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma gibi çeşitli alanlarda tanımlanmıştır. Ayrıca, her

öğrencinin bireysel farklılıklarını kabul etmek ve farklı zekâ türlerine göre öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak da vurgulanmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 27).

İngiltere'nin Ulusal Tarih Müfredatı Çalışma Grubu'nun yazdığı raporda belirtilen amaçlar, tarih öğrenimindeki hedefleri açıkça ortaya koymaktadır. Bu hedefler arasında geçmişin bugünün anlaşılmasına yardımcı olması, geçmişe ilginin canlandırılması, kimlik duygusu oluşturulması, kültürel köklerin anlaşılması, diğer kültür ve ülkeler hakkında bilgi sahibi olunması, öğrencilerin düşünsel gelişimine katkıda bulunulması, tarihçilerin yöntemlerinin tanıtılması, müfredatın diğer alanlarına katkı sağlanması ve öğrencilerin gelecekteki yetişkinlik hayatlarına hazırlanmaları gibi amaçlar yer almaktadır. Bu amaçlar, tarih öğreniminin genel amaçlarına yönelik olarak belirlenmiş ve öğrencilerin eğitim hayatlarına katkıda bulunacak şekilde tasarlanmıştır (Aslan, 2006: 164-165). Tarih öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilere kendi ülkelerinin yanı sıra diğer ülkelerin de tarihlerini öğrenme fırsatı sunarak kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasını sağlar. Bu nedenle tarih öğretimi, vatandaşlık eğitimi açısından da oldukça önemlidir (Öztürk, 2012: 21).

Öğrenciler günümüzde tarihi olayları genellikle ders kitaplarından ezberleyerek öğrenmeye çalışırlar. Ancak, tarihsel öğrenme, öğrencilerin bir tarihçi gibi araştırma yapmalarını gerektirir. Araştırma temelli tarih yaklaşımının en önemli sonuçlarından biri, öğrencilerin tarihsel bakış açısına, yani tarihsel empati becerisine sahip olmalarıdır. Empati, bir başkasının düşüncelerini ve duygularını anlama yeteneğidir. Tarihsel empati becerisine sahip olmak ise geçmişte yaşanmış olaylarda, günümüz önyargılarını ve yanlış düşüncelerini fark edebilmeyi sağlar (D'Adamo ve Fallace, 2011: 75-77). Tarih dersi öğrenciler için zorluklar içerir. Öğrenciler geçmişte yaşanmış olayları hatırlamalı, o dönemin değer yargılarına göre çıkarımlarda bulunmalıdır. Ancak, öğrencilerin tarihsel hafızaları yüksek derecede seçicidir ve yaşamlarını etkileyen olaylar dışındaki bilgileri anımsamakta sorun yaşayabilirler. Ayrıca, öğrenciler tarih derslerinde kullanılan kavramları öğrenmek zorundadır ve geçmişte var olan olaylar hakkında çıkarımlarda bulunmakta sorun yaşayabilirler. Bu zorluklar nedeniyle, öğrenciler sıklıkla yanılgılara düşebilmektedir (Bal, 2011: 373).

Ülkemizde okullarda öğrenciler sınavlara hazırlamayı ön plan tuttuğu için öğrenciler yaşamlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmekte zorlandığı gözlemlenmektedir. Öğrenciyi dikkate almayan ve öğretmen merkezli uygulamaların kullanılması da bu sonucun meydana gelmesinin sebeplerindendir. Öğrenciler sınavlara hazırlandıkları için, öğretmenler genellikle dersi bilgi olarak sunar, öğrenci edilgen olarak bu bilgileri dinler, sınavlarda da öğrencilerden bu bilgileri hatırlaması istenir. Bu yaklaşım sonucunda bilgiler, hatırlama düzeyinde olup üst düzey bilişsel özellikleri içeren davranışları öğrenciler edinmemektedir. Yüzmeyi öğrenmek için suya girmek, konuşmayı öğrenmek için etkileşim ortamı içerisinde konuşmak ve bir aracı kullanabilmek için o araçla çalışmak gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2007: 42). Tarihsel düşünmenin gerçekleşmesi için de öğrenciler kanıtları toplamalı, topladıkları kanıtlardan genelleme yapmalı ve bunları günümüz olaylarına uyarlayarak sonuçlara ulaşmalıdır. Bu nedenle tarihsel düşünmenin en önemli adımı, geçmişin bilgisini anlayarak günümüze anlamlı hale getirmektir (Anderson, 2011: 8-9). Stearns'ın (1998) belirttiği gibi, tarih öğrenmek öğrencilere birçok beceri kazandırmaktadır. Özellikle kanıt değerlendirme ve farklı yorumları ayırt etme becerileri, öğrencilerin düşüncelerini değerlendirerek bir fikir tartışmasına katılma ve bir perspektif oluşturma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, geçmişteki değişim örneklerini anlayabilen öğrenciler, bugünün toplumundaki değişimleri de daha iyi anlayabilmektedirler. Bu beceriler, günümüzün hızla değişen dünyasında oldukça önemlidir (Dinç, 2009: 123).

Bugün tarih öğretimi üzerinde yapılan eleştiriler; yazılan tarihin içeriği ile ilgili sorunlar ve tarih öğretiminin öğrencinin ilgisini çekmeyen bir şekilde anlatılması olmak üzere iki grupta toplanabilir. Tarihe olan merakın kaybedilmesinin bir nedeni resmi-tarihe ağırlık verilmesidir, ancak bu yine de tek başına yeterli bir açıklama değildir. Bunun altında, başarısız bir tarih yazıcılığı yattığı da göz ardı edilmemelidir. Tarih kitapları, okuyanların dikkatini çekecek düzeyde yazılmalıdır. Kötü yazılmış bir tarih kitabı, öğrencinin tarihten uzaklaşmasından başka bir amaca hizmet etmez. (Tekeli, 1998: 36). Tarih öğretimi ile ilgili yapılan eleştirilerin ortak noktası, öğretimin

kronolojik olarak ve katı bir şekilde verilmesi, ders kitaplarının sıkıcı ve hatalı olması, öğretmenlerin sadece anlatıma dayalı bir yaklaşım benimsemeleri ve araştırma ve düşünme becerilerini teşvik etmemeleridir. Bu eleştiriler eğitimcileri farklı arayışlara yöneltmiştir. Tarih konularının nasıl öğretileceği ve öğrencilere tarih dersinin nasıl sevdirebileceği gibi soruların cevapları üzerinde durularak öğrenci merkezli öğretimin önemi vurgulanmış ve tarih derslerinde yeni yöntemler ve teknikler uygulanmaya başlanmıştır. Dewey, tarihin sadece geçmişte olmuş olayların kaydı ve nakli olmadığını, asıl önemli olanın insanlar arasındaki bağlantı ve ilişkileri tanıma gücü olduğunu belirtir. Ona göre tarih öğrenmenin değeri, günümüzdeki toplumun yapısını ve işleyişini oluşturan şeylerin içyüzünü kavrama yeteneğiyle ilgilidir. Tarih, bugünün sosyal hayatındaki sorun ve problemlerle yakından bağlantılı olduğundan, öğrenciler geçmişe temas etmeden bu problemleri çözemeyeceklerdir. Dewey, tarih öğretiminin amacının öğrencilerin problem çözme yeteneğini geliştirmek olduğunu ve bunun için öğrencilerin geçmişte neler olduğunu anlamaları gerektiğini savunur. Tarih öğretimi, bugünün sorunlarının nasıl meydana geldiğini anlamadan, problemleri çözemeyeceğimizi vurgular (Ata, 1998: 58-59). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun sosyal bilgiler dersinde öğrenciler, geçmişte yaşanmış olayları ve bu olayların nedenlerini, sonuçlarını, etkilerini ve bağlantılarını anlamaya çalışırlar. Bunun yanı sıra, tarihî kaynakları analiz etme, çözümleme ve sentezleme yetenekleri de geliştirilir. Öğrencilerin tarihsel olayları sadece hatırlamak yerine, nedenleri, sonuçları ve bağlantılarıyla birlikte anlamaları hedeflenir. Bu da öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin eleştirel düşünebilme, sorgulama ve yorumlama yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur (Yılmaz, 2012: 22).

Kaya (2010: 351) tarih derslerinde öğrencilerin sadece öğretmenin anlattıklarını ezberlemesi ve kabul etmesinin beklenmesinin yaygın bir toplumsal yargı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, yıllardır uygulanan anlatım yöntemi, tartışma ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesini engellemektedir. Bu durum, tarih derslerinin sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmasına ve öğrencilerin derinlemesine anlama ve analiz yapma yeteneklerinin yeterince gelişmemesine neden olmaktadır. Bu sorun sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde de göze çarpmaktadır. Tarih derslerinde olduğu gibi sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarih konularının kronolojik bir şekilde öğretilmesi ve öğrencilerin bu bilgileri ezberlemesi yaygın bir

sorundur. Lee (1999)'ye göre ise öğrencilerin tarih öğrenmede karşılaştığı sorunlar; olgulardan mantıklı sonuçlar ortaya çıkaramamaları, konuları çabuk unutmaları, okul dışında farklı hikâyeler ile karşılaşmaları, tarihsel düşünme için bir rehberleri olmamasıdır. Tarihsel düşünme ve anlama, nadiren ortaya çıkar. Bunu sağlamak için öğrenciler zihinlerinde öncelikle geçmişi inşa etmelidir (Doreen Tan, 2004: 198). Birçok tarihsel kavramın varlığı, öğrencilerin tarih konularını anlamasını zorlaştırmakta ve tarihsel düşüncenin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. (Akınoğlu ve Arslan, 2007: 138). VanSledright (1995)'in belirttiğine göre öğrenciler tarih öğrenme ve tarihi anlamada zorlanırlar çünkü akılda kalıcı olmayan kronolojik arşiv detayları ile dolu bir tarih eğitime tabii tutulmaktadırlar. Oysa tarih eğitimi ilgi çekici ve aydınlatıcı olmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çeken tarih eğitimi için, kendilerini geçmiş zamanda düşünerek olayları, mücadeleleri, sonuçları anlamaları, geçmişte var olan insan, yer ve olayların hikâyesinden çıkarım yapmaları ve temel tarihsel kanıtlardan yola çıkarak değerlendirmede bulunmalarını sağlayacak etkin düşünme becerilerine ihtiyaçları vardır (Bohan, 1998: 173-174). Tarih ders kitaplarının son zamanlarda daha sade bir dil ve ilgi çekici bir içerikle hazırlanması çabalarına rağmen, bu çalışmalar öğrencilerin tarihsel analiz, empati ve yorumlama gibi becerilerini geliştirmekte yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmak için çeşitli tarihsel kaynakların sınıf ortamına getirilmesi etkili bir yöntem olarak düşünülmektedir (Dönmez ve Altıkulaç, 2014: 924). Okullarda tarih öğretilmesi, “devletin vatandaşlarını kendisine bağlamaya” yönelik olmadığı tarihin bir sosyal bilim olduğu Safran tarafından (2011: 22) belirtilmektedir. Tarih bir sosyal bilim olduğuna göre tarihin yegâne amacı gerçektir. Ancak Tunçay'a göre (1998: 56), çoğu insanın hayatı boyunca öğreneceği tarih, ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında yer alanlardan ibarettir. Bu sebeple, tarih ders kitapları basit bir dil ve yapı kullanarak, tarihçiler arasındaki görüş farklılıklarını göstererek açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilerin merakını uyandıracak ve eğitim psikolojisine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin tarih dersine karşı olumsuz tutumları da, tarih öğretiminde sıkça rastlanan problemlerden biridir. Bu tutumlar, öğrencilerin tarih dersine olan ilgisizlikleri, tarih dersi ile kendi yaşamları arasında bağlantı kuramamaları, tarih dersini günlük hayata yönelik pratikleri olmayan bir ders olarak görmeleri ve yetkin

özelliklerini kullanmaya yönlendirilmemeleri gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır (Elban, 2015: 105). Öğrencilere geçmiş anlamalarında yardım etmek için onların tarihi öğrenmeleri ile uğraşmalarına ihtiyaçları vardır. Ne yazık ki öğrenciler geçmiş anlamada kendi bakış açılarını ve değer yargılarını kullanırlar. Sınıf ortamında görülen bu zorluklara rağmen öğretmenler öğrencilere sürekli olarak tarihsel ve empatik yönden düşünmeyi öğretmeyi ve daha önce yaşayan insanlara karşı düşünce, önyargıları ve bakış açılarının farkında olmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bunun için en faydalı yöntem, öğrencilere ders kitabı yerine bol miktarda birinci elden kaynaklarla çalışmalarına olanak sağlamaktır (Seghi, 2012: 1). Yeni öğretim yaklaşımları, tarih yöntemine yeni bir boyut kazandırarak öğrencilerin tarihsel olaylara ilgi duymalarını sağlayacak farklı öğretim tekniklerini kullanmayı teşvik etmektedir (Şimşek, 2006: 188). Doğan (2008: 184) öğrencilerin kanıt temelli işlenen sosyal bilgiler ve tarih derslerinde daha fazla motive olduğunu söylemektedir. Harper (1993) tarihi fotoğrafların öğrencilerin gözlem ve analiz becerilerini geliştirdiğini ve geçmişte yaşanmış olaylar hakkında fikir yürütmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Gazete ve dergilerde çıkan yazılar, günlükler gibi birinci elden kaynaklar, öğrencilerin geçmişteki insanlar ve olaylar arasındaki ilişkileri hayal etmelerine, günümüz olayları ile karşılaştırma yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir (Yeşilbursa, 2008: 219). Drake ve Nelson (2009)'a göre gazeteler, röportajlar, fotoğraflar, müzik, mimari eserler gibi birinci elden kaynakların tarih laboratuvarlarında mutlaka olması gerekir. Birinci elden kaynakları sorgulamak toplumumuzda tarihçilerin temel görevlerinden biridir. Zamana odaklanmak yerine geçmişteki olayların neden meydana geldiği ve geleceğimize hangi yönlerden etki edip değiştirebileceği daha önemlidir. Birinci elden kaynaklar ile işlenen bir ders, öğrencilerin etkin düşünmesine, sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarına ve kendileri hakkında doğru kararlar almalarına yardımcı olmaktadır (Seghi, 2012: 3).

Bugünün eğitim sistemi, sadece bilgiyi depolayan ve ezberleyen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan değil, aynı zamanda bilgiyi üretebilen, yorumlayabilen, kullanabilen, denetleyebilen ve yönetebilen insan niteliklerine sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders programlarında etkin düşünme, eleştirel düşünme, araştırma ve sorgulama, problem

çözme, girişimcilik gibi becerilerinin geliştirilmesi son derece önemlidir (Arseven, Dervişoğlu, 2015: 172). Yeni sosyal bilgiler öğretim programları, öğrencileri pasif dinleyiciler olmaktan kurtarmayı ve daha aktif, katılımcı bir rol almaya teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda, ders kitabı merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak öğrencilerin ilgi alanları ve öğrenme stillerine uygun etkinliklerle ders işlenmelidir. Ayrıca, bu etkinliklerin günlük yaşama uygun ve somut olması da önemlidir. Sosyal bilgiler dersleri, toplumda sorumluluklarını bilen ve yerine getiren vatandaşlar yetiştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve dersleri daha verimli hale getirmek için derslerde etkinliklerin doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. (Keçe, 2013: 40-41). Tekeli (2002: 17-18)'nin belirttiği üzere, tarih öğretimi öğrencilere birçok fayda sağlar. Öğrenciler zaman kavrayışını toplumsal değişimle bağdaştırarak geçmiş olaylar ve kişilerle empati kurabilirler. Ayrıca herhangi bir konuda araştırma yapabilir, kavramları ve dili doğru kullanabilirler, böylece düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilirler ve anlatım becerileri gelişir.

2.2 Tarihsel Düşünme

Hayatımızda önemli bir gereklilik olan düşünme; yaşadığımız problemleri ve aldığımız kararları dolayısıyla tüm yaşamımızı etkiler. Bu nedenle, eğitim yoluyla düşünme potansiyelimizi geliştirmek, bireysel ve toplumsal açıdan oldukça önemlidir. Bireysel olarak, düşünme becerilerimizi kullanarak isabetli kararlar alabilir ve sorunlarımızı daha verimli ve yenilikçi bir şekilde çözebiliriz. Düşünme süreci sonucunda edindiğimiz bilgiler sayesinde kendimizi ve çevremizdeki insanları daha iyi anlayabiliriz (Doğanay, 2006: 180). Demirkaya (2008)'ya göre düşünme, doğru ve yanlış arasında seçim yaparken, olgusal veriler ve kanıtlara dayanarak mantıklı bir şekilde akıl yürütme sürecidir. Günümüzde bireylerin düşünme becerilerine sahip olması ve bu becerileri sürekli olarak geliştirmesi yani yaşam boyu öğrenme önemli bir konu haline gelmiştir. Her yeni beceri kazanıldığında, hemen ardından bir veya birkaç yeni becerinin öğrenilmesi gerekmektedir. Öğretimde artık bilgi aktarma değil düşünmeyi öğrenme amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler programları da öğrencileri bilgiye

erişebilen ve bilgiyi üretebilen, düşünebilen ve eleştiri yapabilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir yöntem izlemektedir (Akıncı, 2011: 42).

Dinç (2009: 1437)'e göre, tarihsel bilginin oluşturulması ve geçmişin anlaşılması, kanıtların yorumlanmasıyla ilgilidir. Geçmiş, insanların deneyimlerinin toplamıdır ve günümüzde yaşayan insanlar, geçmişten kalan kanıtlarla diyaloga girerek tarihsel düşünme sürecini gerçekleştirir. Bu süreçte gerçekleşen zihinsel aktiviteler, tarihsel düşünme olarak adlandırılır. Wineburg (2001), tarihsel düşünmeyi doğal olmayan bir bilişsel etkinlik olarak tanımlamaktadır (Akt. Bickford, 2013: 61). Dilek (2007: 55) tarafından ifade edildiği üzere, tarihsel düşünme, öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Bu yetenek; geçmiş anlamak, geçmişte yaşanmış olaylar üzerine yorumlar yapmak ve geçmiş ile günümüz arasında bağ kurmak açısından oldukça önemlidir. Tarihsel düşünmeye göre, tarihsel gerçek ile gerçeklik kavramı birbirinden ayrıdır. Bireyler, tarihsel olayları ve kaynakları sorgulayarak, geçmişin anlamını ve etkilerini daha iyi kavrayabilirler. Tarih öğretiminde; öğrencilerin tarihsel bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla geçmişteki olay ve olguların tanıtımına dayanan kanıtlara dayalı yaklaşımlar kullanılır. Bu yaklaşımlar, çocuklarda bile tarihsel düşünceyi oluşturma, beceri ve tutumları geliştirme konusunda yardımcı olabilmektedir. Kaynaklardaki bilgileri seçmek, düzenlemek, sınıflandırmak ve sonuçlara varmak tarih öğretiminde oldukça önemlidir. Öğrenciler, farklı tarihsel dokümanlarla karşılaştıkça farklı bakış açılarının olduğunu kavrayacak ve kendi açılarından değerlendirme becerisi kazanacaklardır (Dönmez ve Altıkulaç, 2014: 926). Tarihsel düşünce, öğrencinin tarihsel olaylar, karakterler, nesneler veya mimari yapılar hakkında imgesel bağlantılar kurması ve karar verme sürecinde evrelere ayırdığı tarihsel düşünme becerilerini kullanmasıyla oluşur. Bu tarihsel düşünceleri kullandıkça öğrencilerin zihinlerindeki imgelediği anlamlar daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu sayede tarih dersleri de öğrencilerin kendilerindeki değişimleri takip edebilecekleri heyecanlı bir öğrenme ortamına dönüşebilir (Erdoğan, 2007: 57). Yapılan araştırmalar, tarihsel konu ve olayların anlaşılmasında tarihsel düşünmeyi geliştiren süreçlerin kullanılarak işlenen bir dersin önemli olduğunu belirtmektedir (Dinç, 2009: 1437-1438). Wineburg (2002), tarihsel düşünmenin tarih eğitimi açısından birçok yararından bahsetmiştir. Tarihsel düşünme; veri analizi yapma, genellemeleri belirleme, ön yargıları keşfetme ve bakış

açılarını fark etme gibi birçok beceriyi öğrencilere kazandırmaktadır. Tarihsel düşünme, Chowen (2005:11) tarafından geçmiş anlamak için o dönemin şartlarını, bakış açılarını yorumlama ile gerçekleri kavramayı da içeren tarihsel bilginin kullanılması olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla tarihsel düşünme; eleştirel düşünme becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini içeren bir süreci içermektedir. Bu nedenle tarihsel düşünme, bir tarihçi gibi düşünme olarak da ifade edilebilir. Drake ve Nelson (2005), öğrencilerin bir tarihçi rolüne girerek geçmişte yaşanmış bir olay ile ilgili yazmalarının; konuyu daha iyi öğrenmelerine ve yazma süreçlerini değerlendirme açısından önemli katkılar sağlayacağını vurgulamaktadır. Böylece öğrenci hem akademik anlamda başarısını artıracak hem de kendine güven duyma duygusunu kazanacaktır. Öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi davranmalarının istenmesinin temel nedeni, ön bilgilerini veya yorumlarını farklı kaynaklardaki bilgiler ile karşılaştırarak yazma işlemini gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Öğrenme sırasında daha yapıcı bir aktivite ile meşgul olan öğrencilere bir tarihçi gibi çalışabilecekleri ortamların sağlanması daha iyi öğrenme ve anlama ile sonuçlanacaktır (Kiriş, 2009: 44-49). Yeni tarih anlayışı olarak adlandırılan bu anlayışa göre öğrenciler sadece tarihsel bilgiyi öğrenmekle kalmayıp eleştirel ve etkin düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir. Buradaki amaç öğrencileri tarihçilere dönüştürmek değildir. Öğrencilerin tarihsel kaynaklarla çalışması ve kendi olgularını keşfetmeleri önemlidir. Derslerde tarihsel kaynakların kullanımı, öğrencilerin tarihsel olayları ve süreçleri daha iyi anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olacak bir araçtır. Bu nedenle, öğrencilere hassas bir denge ile tarihsel kaynakların sunulması ve öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirmeleri için alan verilmesi önemlidir (Dönmez, Altıkulaç, 2014: 927).

Gerçek tarihsel öğrenme, öğrencilerin tarihsel düşünebilmesi ile mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin zihinlerindeki geçmişe ait zihinsel şemalar, tarihsel bilginin doğası ile ilişkilidir çünkü tarihsel bilgi, geçmişteki olaylar, nesneler ve karakterler hakkında bilgi sağlar. Öğrencilerin zihinlerindeki zihinsel şemalar, onların geçmişe yönelik algılarını ve anlayışlarını etkiler. Bu nedenle, tarihsel bilgi öğrencilere, farklı kaynaklardan elde edilen kanıtlarla sunulmalı ve öğrencilerin zihinlerindeki geçmişe yönelik zihinsel şemalarını genişletmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrencilerin, ders kitaplarındaki tarihsel metinlerin yanı sıra, kendi çevrelerinde ve

müzelerde bulabilecekleri kanıtlardan da yararlanarak tarihsel bilgiye erişmeleri, tarihsel düşünce becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Köksal, 2007: 230). Tarihsel düşünmenin gerçekleşebilmesi için yararlanılabilecek kaynaklardan bir tanesi de doküman incelemesidir. Tarihsel düşünme süreci, doküman üzerinde bir kişinin yorum ve değerlendirmelerini, diğer dokümanlar ile ilişki kurmasını ve hepsinin ötesinde dokümanın önemini kavramayı içermektedir. Tarihsel kaynaklar ile çalışmak; eleştirel düşünme, veri analizi, genelleme yapma ve genellemeleri fark etme, ön yargıları keşfetme, değişik bakış açılarını tanımlama, tarihsel empati yapma gibi becerilerin kazandırılmasını sağlar (Chowen, 2005: 12). Tarihsel olaylar, kişiler ve yerler, pedogolojik uygulamaya kolayca transfer edilemeyebilir ancak öğretmenler tıpkı tarihçiler gibi değişik bakış açılarını, çoklu neden-sonuç ilişkilerini, kaynaklardaki yazarın olası ön yargılarını ve geçmişe o dönem gözünden bakmayı öğretmelidirler (Bohan, 1998: 175).

Tarihsel düşünmenin neden önemli olduğu, tarihsel düşünmenin sağlandığı ders ortamında öğrencilerin akademik başarılarının artıp artmayacağı veya üst düzey düşünme becerilerinin gelişip gelişmeyeceği hakkında Chowen (2005: 13-16) şöyle yanıt vermektedir: Başkalarını ve onların yaptıkları seçimleri anlama çabası, özellikle birincil kaynak belgelerin incelenmesi yoluyla gerçekleşir. Tarihsel bağlamı anlamak, öğrencilerin tarihsel içeriği daha iyi anlamalarına yardımcı olmanın anahtarı olabilir. Öğrencilerin bu üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamak; öğrencilerin kendi algıları ve kültürleri hakkında artan bir farkındalık ile kendinden başka insanları da daha iyi anlamalarını sağlayacak ve böylece öğrencileri demokratik bir şekilde hareket etmeye hazırlayacaktır.

Tarih öğretiminde, öğrencilerin tarihsel düşüncenin gerçekleşmesi için esas öneme sahip olan tarihsel kavramları algılamaları gerekmektedir. Fines ve Nichol'un (1997) belirttiği gibi bu kavramlar; zaman, tarihsel durumlar, süreklilik, değişim, neden, bakış açısı ve tarihsel kanıttır. Bu kavramların öğrenme sürecinde bir sıralama içermemesi gerekir. Öğrenciler zaman kavramını öğrenmeye başladıklarında, süreklilik kavramıyla aynı düzeyde bir düşünce oluşturabilirler. Kanıtları sorgulama sürecinde olaylara bakış açılarına yeni boyutlar kazandırabilir, yorumlama becerilerini kullanarak

tarihsel olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilirler ve değişim kavramını anlamlandırabilirler. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi açısından, tarihsel bağlam becerisini kazanmalarının büyük önemi vardır. Bu noktada, tarihsel sorgulama becerilerinin gelişimi için, geçmişle bugünün aslında farklı olduğunu anlayabilmeleri için uygun ortamlara ihtiyaçları vardır. Bir eğitimcinin bu konudaki rolü ise öğrencilere tarihsel bağlam yapabilmelerine elverişli çeşitli tecrübeler sunmaktır (Erdoğan, 2007: 17). Araştırmacılar tarihsel düşünmenin yapısını oluşturan kavramları belirlemişlerdir. Tarihsel düşünmenin oluşabilmesi için öğrencilerden yapmaları beklenenleri Seixas (2006: 1-2) şöyle sıralamaktadır:

- **Tarihsel önemi belirlemek** (Bugün tarihteki bazı olayları, eğilimleri ve konuları neden önemsiyoruz?)
- **Birinci elden kaynakları kullanma** (Tarihsel bir tartışma için kaynakları nasıl bulmalı, seçmeli, bağlamsallaştırmalı ve yorumlamalıyız?)
- **Süreklilik ve değişimi tanımlama** (Zamanla neler değişti ve neler aynı kaldı?)
- **Sebep ve sonuçları analiz etme** (Belirli koşullar ve eylemler neden ve nasıl diğer olayların oluşmasına yol açtı?)
- **Tarihsel bakış açısı kazanma** (İnsanların yaşamlarını ve eylemlerini şekillendiren farklı sosyal, kültürel, entelektüel ve hatta duygusal bağlamlarıyla “yabancı bir ülke olarak geçmişi” anlamak.)
- **Tarihsel yorumlamalarda ahlaki boyutu anlama** (Geçmişte yaşayan insanları günümüzde farklı durumlarda nasıl yargılıyoruz? Geçmişteki farklı yorumlar, günümüzdeki ahlaki durumu nasıl yansıtmaktadır?).

Bu unsurların “beceriler” değil, tarih pratiğini yönlendiren ve şekillendiren bir dizi temel kavramdır. Sürekliliği ve değişimi anlamak için neyin değiştiğini, neyin aynı kaldığını bilmek gerekir. “Tarihsel düşünme” ancak somut içerikle anlamlı hale gelmektedir.

Tarihsel düşünme becerilerinin gelişmiş ülkelerdeki tarih programlarında görülmesi, II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan tartışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. İngiltere gibi bu ülkelerde, 1960'larda tarih derslerinin okul müfredatındaki yeri ve amacı sorgulanmış ve tarih dersinin öğrencilere kazandırması gereken nitelikler ve

beceriler tartışma konusu haline gelmiştir (Demircioğlu, 2009: 228-229). Bu tartışmaların ana konusu, tarih dersinin içeriği ve amacının belirlenmesi ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek tarihi olayları analiz etme, sorgulama ve yorumlama yeteneklerini kazanmalarıdır. Tarihsel düşünme becerileri, günümüzde tarih öğretiminin en temel hedeflerinden biridir. Bu beceriler, öğrencilere mantıklı düşünme ve tarihsel muhakeme yapabilme yeteneği kazandırmayı amaçlar. Tarihsel düşünme, geçmişte yaşanan olayların ve ilişkilerin mantık süzgecinden geçirilerek analiz edilmesini ifade eder. Tarihçilerin kullandığı yöntemlerin ve bilgi üretim sürecinin anlaşılması, tarihsel düşünmenin önemli bir parçasıdır (Demircioğlu, 2009: 184). Bu beceriler, öğrencilere tarihi olayları yalnızca ezberlemekle değil, aynı zamanda bu olayların nedenlerini, sonuçlarını ve etkilerini anlama yeteneği kazandırarak, tarihin anlaşılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olur.

Seixas ve Peck (2004: 111-114), tarihi olayların daha iyi anlaşılabilmesi ve tarih dersinden istenilen verimin alınabilmesi için tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Onlara göre tarihsel düşünme,

- Tarihi önem,
- Bilgi kuramı ve kanıtlar,
- Değişim ve süreklilik,
- İlerleme ve gelişme,

- Tarihsel empati unsurlarından oluşmaktadır. Tarihi önem, tarih dersi ile öğrencilere ne öğreteceğiz sorusuna karşılık gelmektedir. Tarihçilerin geçmişte olup biten her şeyi yazmaların imkânı olmadığı gibi, geçmişte var olan her olayı da öğretemeyiz. Öğrencilere neyi öğreteceğimizi seçmek, olay veya olgunun tarihi bir öneme sahip olup olmadığını ayırt etmekle başlar. Öğrenciler de tarihi değere sahip olan ile daha önemsiz olanı ayırt edebilmelidir. Önemli olaylar ya da şahıslar, uzun bir süre boyunca insanlara ve çevreye en büyük etkiyi bırakanlardır. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için kaynaklarla çalışmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun için öğrenciler kanıtları nasıl kullanacakları bilgisine sahip olmalıdırlar. Tarihi kaynakları kullanmanın ilk basamağı, kaynağın yazarı ya da güvenilirliği hakkında sorular sormadan metindeki bilgileri okumaktır. Bu basamağın en ileri seviyesi ise güvenilir olmasa da kaynaktaki bilgileri muhakeme ederek okumasıdır.

Değişim ve sürekliliği algılamak, tarihsel düşünmenin temelidir. Öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesi; benzerlik ve farklılıkları bularak olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini tanımlamalarına ve tarihsel bir sorunun çözümüne alternatif çözüm önerileri geliştirmelerine katkıda bulunacaktır. İlerleme ve gelişme, değişim ve sürekliliğin devamı niteliğindedir. İlerleme ve gelişim, birçok alanda meydana gelebilir. Bu nedenle teknolojik, ekonomik, politik, ahlaki, çevresel, bilimsel süreçleri öğrencilerin anlaması gerekmektedir. Tarihsel bakış açısı olarak da tanımlanan tarihsel empati, öğrencilerde tarihsel düşünmenin geliştirilmesi için mutlaka kazandırılması gereken bir beceridir. Tarihsel empati, geçmişte meydana gelmiş olayları bugünkü bakış açısı ya da değer yargıları ile değil o zamanın şartları ile kişileri ve olayları anlama becerisidir.

Tarihsel düşünme becerilerinin öğretiminde, belli aşamaların takip edilmesi önemlidir. Öncelikle konu hakkında gerekli altyapı bilgisinin sağlanması ve genel bir perspektif oluşturulması gerekmektedir. Daha sonra, olası kanıt ve kaynakların belirlenmesi ve bu kaynaklara nasıl ulaşılabileceği konusunda öğrencilere yol gösterilmelidir. Ayrıca tarihsel kaynakların içerik açısından nasıl değerlendirileceğinin öğretilmesi de önemlidir. Konunun anlaşılması ve gerçekçi yorumlarda bulunulabilmesi için, öğrencilerin tarihsel muhakeme ve mantıklı düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin soru sorma, inceleme, kanıtlardan faydalanma, hipotez kurma, tartışma, bir anlayış kazanma gibi beceri ve yeteneklerinin gelişimi de sağlanır. Tarihsel düşünme becerileri, sadece tarih dersleri için değil, aynı zamanda genel yaşamda da önemlidir (Dinç, 2009: 1437).

Tüm bu kavramları beraber ele aldığımızda ortaya çıkan sonuç, tarihsel düşünmenin tarihsel okur-yazarlık ile ilgili olduğudur. Tarihsel okuryazarlık hem sosyal bilgiler hem de tarih müfredatlarında temel bir nitelik taşır. Eserlerin farklı biçimlerini işlemek ve aynı olayın farklı yorumları üzerine düşünmek gibi tarihsel okuryazarlık becerileri, ilerideki akademik başarı için de oldukça önemlidir (Bickford, 2013: 61). Tarihsel okuryazarlık öğretiminin zorlukları olduğunu düşünen Mandell (2008: 55-56), hem öğretmenler hem de öğrencilere daha anlaşılır hale getiren “Bir Tarihçi Gibi Düşünmek” yöntemini önermektedir. Tarihçi gibi düşünmek için oluşturduğu grafik, tarihsel okuryazarlığın temel unsurlarını içermektedir. Ancak tarihçi gibi düşünmek çerçevesi, bu standartlardan iki önemli açıdan farklıdır. Birincisi, tarihçilerin geçmişi

inceleme biçimini ya da tarihsel süreç olarak adlandırılabilen evreleri tarihsel sorgulama kategorileri olarak adlandırılacakları ayırır. Tarih okuryazarlığı, tarihsel süreci (tarihçilerin geçmişi incelemek için kullandıkları disiplin becerileri ve prosedürleri) ve tarihsel sorgulama kategorilerini (tarihçilerin geçmişi anlamak için kullandıkları kavramsal kalıpları) içerir.

Tarihsel süreç: Tarihçilerin geçmişi öğrenmek için kullandıkları prosedürdür. Tarihçiler geçmişi incelediklerinde bu disiplin sürecini kullanırlar. En yoğun haliyle üç adımdan oluşur:

1. Geçmişle ilgili sorular sormak: Tarih, bilmek istediğimiz veya merak ettiklerimiz hakkında sorular sormakla başlar.
2. Kaynakların toplanması ve bu kaynaklardaki kanıtların değerlendirilmesi: Ders kitaplarının yanı sıra birincil ve ikincil kaynaklar da kullanılmalıdır.
3. Sorulara kanıtlarla desteklenen sonuçlar çıkarmak: Tüm tarihsel yorumlar eşit değildir. Bazıları diğerlerinden daha iyi bazıları yanlış veya yanıltıcı olabilmektedir.

Sebepler ve sonuç: Öğrencilerin, her olayın birden fazla insanı ve grubu etkilediğini ve birden fazla insan ve gruptan etkilediğini ve her olayın hem kısa hem de uzun vadeli gelişmelere bağlı olduğunu kabul ederek geçmişin tüm karmaşıklığını keşfetmeleri gerekir.

Değişim ve Süreklilik: Tarihsel kronoloji, diğer kronolojilerden farklıdır. Tarihsel kronoloji zaman içindeki değişime odaklanır. Zamanla neyin değiştiğini ve neyin aynı kaldığını anlamak, tarihsel kronolojilerin dengesiz hızını anlama kapısını açar.

Dönüm Noktaları: Dönüm noktaları, bireysel deneyimlerin ve toplumsal gelişimin yeni bir dizi olasılık ve kısıtlamayla şekillenen yeni bir yörüngeyi izlemeye başlamasını sağlayacak büyüklükteki değişimle karakterize edilir.

Geçmişin Kullanımı: Geçmişteki olayları daha iyi anlamak, şimdiki zamandaki seçimleri anlamamız açısından oldukça önemlidir. Geçmiş sorumlu bir şekilde kullanmak, işimize yarayan, faydalı geçmiş bulmayı gerektirir.

Onların Gözünden: Geçmişteki insanlardan farklı birçok inanç, beklenti, istek, korku, fırsat ve deneyimlerimiz var. Bizim için mantıklı olan şey, geçmişteki insanların dünyalarında imkânsız veya akıl almaz olabilirdi. İnsanların geçmişte nasıl

düşündüklerini ve davrandıklarını anlamak için, onların dünyayı gördükleri gibi görmeliyiz.



Şekil 1. Bir Tarihçi Gibi Düşünmek (Mandel, 2008: 60)

Onların Gözünden	Geçmiş Kullanmak	Dönüm Noktası	Değişim ve Süreklilik	Sebepler ve Sonuç
Geçmişteki insanlar kendi dünyalarını nasıl görmüşlerdir? • Dünya görüşleri, seçimlerini ve eylemlerini nasıl etkiledi? • İnsanların başarılı olması için hangi değerlere, becerilere ve bilgi formlarına ihtiyacı vardı?	Geçmiş, şimdiki zamanı algılamamıza nasıl yardımcı oldu? • Geçmiş, günümüzle ne yönden benziyor? • Geçmiş, günümüzden ne yönden farklı? • Geçmişten neler öğrenebiliriz?	Geçmiş dönemdeki kararlar ve eylemler gelecekteki seçimleri nasıl etkiledi? • Kararlar veya eylemler insanlar için seçimleri nasıl daralttı veya ortadan kaldırdı? • Kararlar veya eylemler insanların hayatlarını önemli ölçüde nasıl değiştirdi?	Ne değişti? Ne aynı kaldı? • Bu değişiklikten kimler etkilendi? • Bu değişikliklerden kimler etkilenmedi? Neden?	Olayın nedenleri nelerdir? Sonuçları nelerdir? • Kim veya ne değişikliğe neden oldu? • Değişimi kim destekledi? • Değişimi kim desteklemedi? • Hangi sonuçlar hedeflendi? • Hangi sonuçlar istemeden meydana geldi? • Olaylar, insanların yaşamlarını ve dünyayı nasıl etkiledi?

Tablo 2.2 Bir Tarihçi Gibi Düşünmenin Aşamaları (Mandel, 2008: 61).

2.2.1. Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarihsel düşünme becerilerinin önemi, 1970'li yıllara kadar uzanmaktadır. Bu dönemde, Özellikle İngiltere'de tarih öğretiminin birinci ve ikinci elden kanıtlar kullanılarak öğretimi ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar İngiliz tarih ders kitaplarına ve eğitim programlarına dâhil edilmiştir (Şahin, 2014: 22). Günümüzde, tarih derslerinde tarihsel düşünme becerileri öğrenciler için önemli bir konudur. Bu becerilere sahip olan öğrenciler, bilgi üreticisi olabilirler. Aksi takdirde, tarih sadece ezberlenen bir konu olarak kalmaya devam edecektir. Günümüzde, gelişmiş ülkelerde tarih öğretimi, problem çözme becerisi, etkin düşünme ve empati gibi kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Tarih artık, ezberlenen bir ders olmanın ötesinde, araştırma ve sorgulama becerilerinin geliştirildiği bir alandır (Işık, 2011: 1290).

Kaplan (2005: 23) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel düşünme becerileri altı ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; kronolojik düşünme, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma becerisi, tarihsel konuların analizi ve karar verme ve tarihsel kavramlardır. Kronolojik düşünme, tarihsel olayları zaman sırasına göre düzenlemeyi içerirken, tarihsel anlama olayların neden, kim tarafından, ne zaman ve nerede gerçekleştiğinin anlaşılmasını ve tarihsel kaynakların nasıl yapıldığının öğrenilmesini kapsar. Tarihsel yorum ve analiz; tarihsel olgu ile yorum arasındaki ayrımın yapılmasını kapsarken, tarihsel araştırma becerisi ise tarihsel bilgileri düzenleme, analiz etme ve değerlendirme yeteneğini içerir. Tarihsel konuların analizi ve karar verme, geçmişte ve günümüzde yaşayan insanların tanımlanmasını içeren bir beceri iken, tarihsel kavramlar öğrencilerin tarihsel bir olayda geçen kavramları farklı zaman ve mekânlardaki olaylara nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerini içerir. Wineburg ve Rosenzweig tarafından Stanford Üniversitesi'nin desteği ile daha iyi bir tarih eğitiminin ve öğrencilerde tarihsel düşünce gelişiminin sağlanması için tarihsel materyallere ulaşılabilirliğini arttırmak amacıyla "Stanford Tarih Eğitimi Topluluğu" oluşturulmuştur. Bu topluluğa ait web sitesi, tarih öğretimine önemli bir katkı yaptığı gerekçesi ile 2008 yılında Amerikan Tarih Kurumu tarafından ödüle layık görülmüştür. Geçmişte olup bitenin tarihçiler tarafından nasıl araştırılması gerektiği ve öğrencilerin nasıl bir tarihçi gibi okuma gerçekleştirebilmesi için yapılması gerekenlerin ele aldığı Stanford Tarih Eğitimi Topluluğu (2014)'na göre, tarihsel düşünme becerileri ve bu

becerilere sahip öğrencilerin bir kaynak üzerinde çalışırken sahip olması gereken beceriler şöyledir:

Tablo 2.2.1 Stanford Tarih Eğitimi Topluluğu tarafından geliştirilen Tarihsel Düşünme Tablosu

Tarihsel Okuma Becerileri	Sorular	Öğrencilerden Beklenen Beceriler	Örnek Cümleler
Kaynak Tarama	- Kaynağın yazarı kimdir? - Kaynak ne zaman ve nerede yazıldı? - Kaynak neden yazıldı? - Bu kaynak güvenilir mi? Neden güvenilir ya da neden güvenilir değil?	- Tarihsel olaydaki yazarın konumunu belirler. - Yazarın amacını belirler ve değerlendirir. - Kaynağın güvenilirliğini değerlendirir.	- Yazar muhtemelen şuna inanıyor..... - Bence yazar..... - Kaynaktaki bilgilere göre yazar..... - Bu dokümana güveniyorum çünkü.....
Bağlamsallaştırma	- Zamanla neler değişti, neler aynı kaldı? - Bu belge ortaya çıktığındaki koşullar, olayı nasıl etkilemiş olabilir?	- Dönem şartlarının konuya nasıl etki ettiğini anlar. - Belgelerin zaman içerisinde belli bakış açılarından oluşan ürünler olduğunu fark eder.	- Arka plandaki bilgiye dayanarak bu kaynağın farklı olduğunu düşünüyorum çünkü - Yazar gibi durumlardan etkilenmiş olabilir. - Kaynak, bütünlüğü anlamam için yeterli değil çünkü.....
Doğrulama	- Diğer belgeler ne söylüyor? - Belgelerdeki bilgiler birbirine uyuyor mu? Değilse neden? - Hangi belge daha güvenilir?	- Belgeleri birbiriyle karşılaştırarak en mümkün olanı açıklar. - Açıklamalar arasındaki farkı fark eder.	- Yazar diğer yazarlar ile aynı fikirde/aynı fikirde değil çünkü..... - Bu belgenin diğer belgelerle aynı ya da farklı olduğu konular
Yakın Okuma	Yazarın ortaya attığı iddialar nelerdir?	Yazarın iddiasını desteklemek için kullandığı kanıtları değerlendirir.	Yazar, ... iddia etmektedir.

Tarihsel düşünme becerilerinin ders programı içerisine konulduğu ABD’de Tarih Öğretimi Ulusal Merkezi (NCHS)’nin 5-12 yaş arasındaki öğrenciler için hazırladığı programdaki tarihsel düşünme becerileri şöyledir:

2.2.1.1 Kronolojik Düşünme Becerisi: Kronoloji, olayların sırasını ve ne zaman meydana geldiğini belirten bir kavramdır ve tarih biliminin temelidir. Öğrencilerin tarihle ilgili olaylar arasındaki ilişkileri ve sebep-sonuç ilişkilerini anlamaları için kronolojik düşünme becerisini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu beceriyi geliştirmek için öğretmenler, tarihsel hikâyeleri içeren kitaplar gibi kaynaklar kullanabilirler. Öğrenciler; yıllar, yüzyıllar ve binyıllar gibi zaman birimlerini öğrenmeli, farklı takvim çeşitleri ve temel kavramları anlamalı ve tarih şeritlerinde yer alan kavramları yorumlayabilmelidir. Ayrıca, tarihsel olayların süreklilik içinde ve etkileşimi esas alınarak analiz edilmesi gerekmektedir. Tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin kurulması açısından zaman algısı oldukça önemlidir (Keçe, 2015: 109).

2.2.1.2 Tarihsel Kavrama Becerisi: Öğrencilerin, okudukları tarihsel bir metni anlayabilmeleri için o dönemde yaşayan bireylerin niyetlerini, değer yargılarını, düşüncelerini, kararlarını dikkate alarak zihinlerinde canlandırarak okuma becerisini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu süreçte, geçmişî bugünkü kavram ve normlarla değerlendirmek yerine olayların tarihsel bağlamını göz önünde bulundurmak önemlidir. Öğrenciler tarihsel olayları yeniden anlamlandırma ve yorumlama becerilerini geliştirmeli, olayların gelişimini etkileyen güçler arasındaki ilişkileri ve bu güçlerin olayların seyrini nasıl etkilediğini analiz etme yeteneğini kazanmalıdır. Tarihsel metnin temel sorusunu belirleyerek, yazarın amacını, yaklaşımını ve bakış açısını tanımlayarak ve tarihsel açıklama ve analizleri anlamlı bir şekilde okuyarak bu becerileri geliştirebilirler.

2.2.1.3 Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi: Öğrenciler, tarih okumalarını yaparken analitik bir bakış açısıyla yaklaşarak iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilere, okudukları metnin amacına uygun olup olmadığı gibi sorular sordurmak oldukça önemlidir. Aksi durumda öğrenciler her tarihsel olayın gerçek olduğunu düşünebilirler. Tarihçilerin metinleri oluştururken farklı bakış açılarını kullanabileceklerini veya bir tarihsel olayı farklı yorumlayabileceklerini de öğrencilerin kavraması gerekmektedir. Tarihsel inceleme ve araştırma yapmak sadece olguları ezberlemekten ibaret değildir. Öğrenciler, bir tarihsel konu hakkında öne sürülen fikirleri inceleyip değerlendirerek kanıtlara dayalı doğru sonuçlara ulaşmalıdırlar.

2.2.1.4 Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi: Öğrencilerin, geçmişte yaşamış insanların hassas zamanlarda karşılaştığı sorunlarla karşılaşarak, sorun merkezli analiz ve karar verme etkinliklerine katılmaları, bu tür sorunları çözmek için mevcut alternatifleri analiz etmeleri, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmeleri ve tercih edilen çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaşmaları, öğrencilerin ilgisini ve katılımını arttırabilir. Bu tür etkinlikler, demokratik anlayışı gelişmiş vatandaşlar geliştirmeye de yardımcı olabilir.

2.2.1.5 Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi: Tarihsel sorgulama, bir konu veya problemi tanımlayarak başlar. Tarihsel bir metinde sunulan anlatının kritik noktaları sorgulanır ve geçmişteki kanıtlar incelenir. Bu süreçte, farklı bakış açıları ve geçmişlere sahip insanların görüşleri de göz önünde bulundurulur. Tarihsel sorgulama, konuya ilişkin yeterli kanıtların mevcut olduğu, olaya dâhil olan insanların perspektiflerini yansıttığı ve farklı inanç, fikir ve çıkarların bir arada olduğu durumlarda en etkili bir yöntemdir.

Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kazanmaları için tarih öğretiminin etkin, öğrenci merkezli ve bilimsel bir yaklaşımla yapılması gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin tarihsel metinleri analiz etmelerine ve geçmişe dair sorular sormalarına olanak tanıyarak, tarihsel kanıtlara dayalı yargılar oluşturmalarını sağlar. Cooper (1992) bu süreçte, öğrencilerin tarihçilerin kullandığı yöntemleri öğrenmelerinin ve uygulamalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Böylece, tarih öğretimi öğrencilere sadece geçmiş öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda tarihsel düşünme becerileri ve bilimsel yaklaşımı benimseme fırsatı sunar. Dolayısıyla tarih öğrenmek; tarihsel

kanıtların ne şekilde incelenmesi, sorgulanması, yorumlanması ile tarihsel bilginin nasıl üretildiğini anlamaktan geçmektedir (Demircioğlu, 2009: 232). Öğrenciler, tarihi bir olayı veya dönemi değerlendirirken kendi görüşlerini, değer yargılarını kullanırlar. Tarih derslerinde yaşanan bu zorluğu aşmak için öğretmenler, bizden önce yaşayan insanların düşüncelerinin, ön yargılarının ve bakış açılarının günümüzden farklı olduğunu fark etmeleri için öğrencilerin tarihsel ve empatik düşüncelerini artırmalıdır. Öğrencilerin tarihsel ve empatik düşüncelerini sağlamanın en etkili yolu da öğrencilerin birinci elden kaynaklarla çalışmasını sağlamaktır. Birinci elden kaynaklar, bir ders kitabının kazandıramayacağı bakış açısını öğrencilere kolaylıkla kazandırabilir (Seghi, 2012: 1). Tarihsel kanıtları yorumlamak; bireyin görüşünü başkalarıyla paylaşmasını, farklı kaynaklardan edinilen bilgileri karşılaştırmasını ve diğer bakış açılarını kabul etmesini gerektirmektedir. Bu durum; kanıtlarla fikirleri desteklemek, her zaman doğru bir cevap olmadığını kabul etmek, eşit derecede geçerli fakat farklı yorumlar olabileceğini ve bazı soruların yanıtlanamayacağını bilmek anlamına gelmektedir. Bu türden düşünme ise her yaştan bireylerin sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimi için oldukça önemlidir. Tarihsel kanıtlar, onu yazan kişinin düşüncelerinin ve duygularının bir yansımasıdır. Bu nedenle bir tarihsel kaynağı yorumlamak; o dönem şartlarında yaşayan insanların ne düşündüklerini ve hissettiklerini, inanç sistemlerini, dünya görüşlerini, farklı sosyal, politik ve ekonomik durumlarını anlamayı da kapsamalıdır (Ashworth, 1992: 19-33). Tarihsel araştırma, kişinin kendi bakış açısından farklı bakış açılarını değerlendirme kapasitesini artırma fırsatı sunar. Empati yeteneğini sergileme, toplumlarda etkili katılımın temel ögesidir. Foster (1999), tarihsel empatinin kimikleştirme, hayal gücü ve sempati duymadan farklı olarak ele alınmasını savunmuştur (Brooks, 2008: 130). Lee ve Ashby (2001) tarafından tanımlanan tarihsel empati, geçmişte önemli roller üstlenmiş kişilerin düşüncelerini, amaçlarını ve konumlarını anlayarak onların davranışlarıyla arasında bağlantı kurmaktır. Bu bağlantı, geçmişteki olayları ve kararları daha iyi anlamaya ve değerlendirmeye yardımcı olur. Tarihsel empati, tarihi sadece olaylar dizisi olarak görmek yerine, olayların arkasında yatan insan faktörlerini ve motivasyonları anlamak için önemli bir araçtır (Şeker, 2010: 92). Bazı araştırmacılar, tarihsel empatiyi bir başkasını tanımak için kullanılabilecek duygu, içgörü ve beceriler olarak vurgulamaktadır. Bu nedenle tarihsel empatinin nesnel olduğu kadar öznel

olduğunun da altını çizerek. Bu durum olumsuz olarak algılanmamalıdır çünkü Barton ve Levstik (2004)'in de belirttiği gibi tarihsel empatide öznellik, öğrenciler üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Öğrenciler, tarihsel bir konuya öznel yanıtlar verdiklerinde konuya daha çok motive olmakta ve kendilerindeki ön bilgileri ortaya çıkararak bunu öğrenmelerine yansıtmaktadırlar (Brooks, 2011: 166-167). Tarihsel empatinin sosyal bilgiler derslerinde tarih öğretimi için kullanılması birçok avantaj sağlar. Tarihsel empati, tarihsel olayların insanlar tarafından şekillendirildiğine odaklanarak, öğrencilerin geçmişte yaşamış insanların düşüncelerini, inançlarını ve bakış açılarını incelemelerine yardımcı olur. Bu, öğrencilerin tarihin günümüzle bağlantısını daha iyi anlamalarına katkı sağlar. Ayrıca, geçmişteki olay ve kişilerin farklı kaynaklara dayalı olarak çoklu bakış açısı ile incelenmesi, öğrencilerin çok boyutlu düşünmelerini teşvik eder ve farklı görüşleri anlama ve fikri çatışmaların çözümüne katkı sağlama becerilerini geliştirir (Aysal, 2012: 18-19). Gehlbach (2004), 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada bakış açısı kazanma ve sosyal bilgiler dersinde akademik başarı kazanma ile sorunları çözme becerisi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Bu nedenle Barton ve Levstik (2004)'in de şiddetle savunduğu gibi çoğulcu demokrasilerde etkili vatandaşlar hazırlamak için sınıflarda tarihsel empatinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü demokratik düşünceler, diğer insanların değerlerini, düşüncelerini, davranışlarını, inançlarını ve amaçlarını fark etme becerisine bağlıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin, anlamlı toplumsal tartışmalara katılım sağlamaları için kendilerinininkinden farklı diğer bakış açılarını da anlamaları ve bunun sosyal etkileşimin normal bir parçası olduğunu fark etmeleri gerekmektedir (Brooks, 2008: 130).

2.2.2 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamakları

Tarih Öğretimi Ulusal Merkezi (NCHS)'nin belirttiği tarihsel düşünme becerilerinin alt basamakları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2.2.8 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamakları

Kronolojik Düşünme	• Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapar. • Bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirler. • Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur. • Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.
Tarihsel Kavrama Becerisi	• Tarihsel belge veya metnin yazarını ve kaynağını belirtir. • Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt eder. Bunu yaparken ikisi arasındaki ilişkiyi dikkate alır. • Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilir.. • Tarihsel haritalardaki bigiyi kullanır. Böylelikle tarihsel olayların meydana geldiği coğrafi alanlar hakkında bilgi edinir ve mevcut bilgilerini geliştirir. • Görsel ve sayısal verileri kullanır. • Görsel ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanır. Bunlar: fotoğraf, temsili resim, eğitsel karikatür ve mimari çizimler, roman, şiir ve oyunlar, halk müziği, popüler ve klasik müzik çalışmalarıdır.
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	• Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır. • Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır. • Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezler ile desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt eder. • Birbiriyle ihtilafli tarihsel metinleri karşılaştırır.
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	• Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekanlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar. • Kütüphane ve müze koleksiyonları, tarihi mekanlar, gazeteler, dergiler, belgesel filmler, nüfus sayım sonuçları gibi değişik kaynaklardan tarihsel veri elde eder. • Tarihsel verinin ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı açıklayarak bu verileri sorgulama, geçerliğini, güvenilirliğini, yeterliğini değerlendirme, önyargı çarpıtma ve propaganda amacı taşıyıp taşımadığını inceler. • Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	• Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder. • Güncel sorunların ortaya çıkmasına neden olan önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenler. • Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirler. • Bir tarihsel sorunu çözmeye yönelik hareket planı hazırlar. • Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.

2.3. Tarihsel Empati Becerisi

Empati kelimesi, Antik Yunan kökenli “*empathia*” ve Almanca kökenli “*einführung*” terimlerinden türetilerek anlam açısından bir başkasının yerine geçme olarak kullanılmaktadır. Türkçe’de empati kelimesi, eşduyum olarak ifade edilmektedir (Duman, 2011: 34). Barton ve Levstik (2004) empatiyi, geçmişte yaşamış insanların bakış açısından hareket ederek yaptıkları eylemleri anlama süreci olarak tanımlamışlardır (Aktaran Altıkulaç ve Gökkaya, 2014: 23). Lee ve Ashby (2001) ise geçmişte yaşamış kişilerin düşüncelerini, hedeflerini anlayarak yaptıkları eylemler arasında bağlantı kurma sürecini tarihsel empati olarak açıklamışlardır (Aktaran Şeker, 2010: 92). Tarihsel empati geçmişin dış dünyasına girerek o olayların gerçeklerini derinlemesine anladığını gösterme yeteneğidir. Böyle bir çaba, öğrencinin çeşitli kaynaklar arasından geçerek araştırma sürecine aktif olarak katılmasını gerektirir. Dolayısıyla büyük bir çaba ve zaman gerektiren bir süreçtir (Colby, 2008: 61-63).

Tarihsel empati, günümüz düşüncelerine dayanarak geçmişte yaşamış insanları yargılamak demek değildir. Tarihsel empati yapabilmek için bireylerin, geçmişin şartlarını göz önüne alınarak o insanların neden öyle davrandığını anlamaları gerekmektedir. Yeager, Foster ve Maley (1998) yaptıkları bir araştırmada, ders kitapları ile birincil/ikincil kaynakların kullanımının, öğrencilerin tarihsel empati becerisinin gelişimine etkisini incelemişler ve çok sayıda kaynak kullanımına sahip öğrencilerin, verileri daha iyi sentezleyebildiklerini bulmuşlardır. Bu sonuçlara dayanarak, perspektif alma yeteneğinin öğretilabilir ve uygulanabilir bilişsel bir beceri olduğu sonucuna varmışlardır. Jensen (2008: 56) da bu konuda benzer görüşler öne sürmüştür.

Brooks (2009)’un tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını açıkladığı şema; tarihsel empatinin geniş bir literatüre sahip olmasından dolayı daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Aktaran Altıkulaç ve Gökkaya, 2014: 24).

Tablo 2.3 Tarihsel Empatinin Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları

Tarihsel Empatinin Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları	
Bilişsel (Düşünme)	1. İçeriğe dayalı tarihsel bilgiyi yapılandırma 2. Bugünün geçmişten farklı olduğunun bilincinde olma 3. Geçmişe ait yorumlamaları bir kanıta bağlama
Duyuşsal (Duygu)	1. Gerekli duyguları tanımak için hayal gücünü kullanma 2. Diğer bakış açılarını göz önünde bulundurma ve dinleme 3. Diğer insanlara karşı hoşgörölü, duyarlı ve sevecen olma

Kısaca tarihsel empatiyi tanımlarsak bireylerin kendi yaşantılarından ve yaşadıkları olaylardan yola çıkarak, tarihsel figürlerin davranışlarını ve eylemlerini anlamlandırmalarına yardımcı olan bilişsel ve duyuşsal etkileşimdir. Tarihsel empati, geçmişte yaşamış insanların belirli bir tarihsel ve sosyal bağlamda nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, karar verdiklerini ve davrandıklarını anlamayı kapsar (Endacott ve Brooks, 2013: 41). Tarihsel empatinin gerçekleşebilmesi için, birbiriyle bağlantılı dört temel adım bulunması gerekmektedir. İlk adım olarak, insan davranışlarının analizini gerektiren bir tarihsel olayla başlanmalıdır. İkinci adım olarak geçmiş olay bilgisini kronoloji ve bağlam içerisinde değerlendirerek elde etmek gerekmektedir. Üçüncü adımda, üzerinde çalışılan olayla ilgili çeşitli tarihsel kanıtlar analiz edilmeli ve bu kanıtları incelerken ortaya çıkan önyargılar göz önünde bulundurulmalıdır (Şeker, 2010: 94).

Tarihsel empati, her zaman niteliksel olarak çağdaş empatiden farklı olacaktır; çünkü tarihsel empati, farklı bir zaman ve mekânda yaşayan insanların politik, sosyal ve kültürel konularda farklı düşünce tarzlarını kullanan insanları içerir. Bu nedenle tarihsel empati, birbiriyle bağlantılı üç aşamayı mutlaka gerektirmektedir:

Tarihsel Bağlamsallaştırma: Tarihsel empati, belirli bir dönemin sosyal, siyasal ve kültürel koşullarının anlaşılmasını içeren, o dönemin durumuna ve aynı zamanda o dönemde yaşanan diğer önemli olaylara ilişkin bilgileri içselleştirerek geçici bir farkındalık durumudur.

Perspektif Alma: Bireyin söz konusu olay hakkında ne şekilde düşünebildiğini anlamak için daha önce yaşanmış tecrübe, ilkeler, pozisyonlar, tutumlar ve inançların anlaşılmasıdır.

Duygusal Bağlantı: Tarihsel figürlerin yaşadığı deneyimler, durumlar veya eylemlerin, kendi benzer ama farklı yaşam deneyimlerine yapılan bir bağlantıya dayanan duygusal tepkilerinden nasıl etkilendiğine dikkat etmektir (Endacott ve Brooks, 2013: 43).

Empatik çalışmalar yapılırken öğrencilerin hayal etmeleri gereken durumlar olduğu ve aynı zamanda bu durumun zihinlerini karıştırabilecek etkenlerin de düşünülmesine de neden olacağı için dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır. Tarihsel empati, doğru kanıtlarla desteklenmediği takdirde, edebi veya sanatsal niteliklerin ötesine geçemeyeceği ve yanlış kullanımla birlikte tarihin; kişisel veya siyasi amaçlar doğrultusunda kullanılmasına neden olabileceği vurgulanmaktadır (Dinç, 2009: 1440).

2.4 Dil Becerileri

İnsanlar, kendilerine özgü ilgi alanları ve becerileri doğrultusunda yeteneklerini ortaya koymak istemektedirler. Bu istek, bazıları için kas gücü ve el becerilerinin kullanılmasıyla ortaya çıkan somut eserler ortaya çıkarmayı gerektirirken, bazıları için ise zihinsel süreçler sonucunda ürettikleri duygu ve düşüncelerini yazılı bir biçimde ifade etmelerini gerektirir. Dil, insanlar arasındaki iletişimin temel aracıdır (Aktaş ve Gündüz, 2005: 61). Günümüzde iletişim araçlarının hızlı gelişimi, dilin de değişmesine sebep olmuştur. İletişim araçlarıyla birçok bilginin alınması, değerlendirilmesi ve karşı iletişimde bulunulması; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayanır. Bu becerilerin bir bütünü olarak dil; konuşma, dinleme, anlama ve yazma arasındaki ilişkiyi oluşturur. Bu beceriler birbirlerini tamamlayan bir ilişki ağı içerisinde yer alır (Aşlıoğlu, 1993: 101). Ancak bu becerilerin kullanım amacı ve biçimi farklılık gösterdiği için bu becerileri kazanma sürecinde uygulanan etkinlikler de çeşitlilik göstermelidir. Dil becerilerinde görülen yetersizlikler, bireyin hayatındaki her alanı

etkilemekte ve dil becerilerinin birinde veya birkaçında görülen eksiklik, diğer dil becerilerine olumsuz yönde yansımaktadır (Sallabaş ve Kiler, 2024: 651).

2.4.1. Dinleme Becerisi

İşitme ve dinleme kavramları birbiriyle karıştırılsa da dinleme bir seçim ve tercih yapma eylemidir ve belirli bir amaç doğrultusunda yapılır. Bu nedenle, dinleme seçicilik gerektirir. Bireyler, kendi tercihleri doğrultusunda belirli sesleri seçerek dinlerler. Dinleme becerisi, eğitim yoluyla geliştirilir (Aktaş ve Gündüz, 2005: 247). Dinleme becerisi, öncelikle ailede kazanılan bir beceridir. Ancak ilkokul, ortaokul ve lise yıllarında bir plana bağlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Yapılan her türlü dinleme etkinliği, öğrencilerin dinlediğini daha iyi anlamasını sağlar. İnsanların iletişime geçtikleri süre içerisinde dinlemenin büyük bir yeri vardır. Minnesota Üniversitesinde yapılan bir araştırmada, insanların iletişim sürelerinin %45'ini dinleme ile geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle, dinleme becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Gedik, 2012: 15).

Yazma becerisi ile dinleme becerisi arasında bir bağlantı vardır. Kelime hazinesi gelişmiş bir öğrenci, yazılı ifadesinde zorlanmaz. Bu nedenle, öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşmesi, dinleme becerilerine bağlıdır. Dinleme becerisi olmayan bir kişinin, anlama becerisinde sorunlar yaşaması mutlaklıdır. Bir konuyu anlamlandıramayan bir bireyin de etkili bir şekilde yazabilmesi olanaksızdır. Bu bakımdan, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için dinleme becerilerinin gelişmiş olması, dinlediklerini anlamaları ve yorumlamaları gerekmektedir (Yıldırım, 2018: 17).

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için öncelikle dinleme kurallarına dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin dinleme amacını belirleyerek dinlemeye yoğunlaşması gerekmektedir. Bu çalışmalar, öğrencilerin dinlediklerini zihinlerinde yapılandırmaları ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri bakımından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, öğrencilere zihinsel ve üst düzey becerilerin kazandırılması da gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek için

öğrencilere dinlediklerini zihinlerinde canlandırmaları, sorgulamaları, düşünceler arasında bağ kurmaları, çıkarımlar yapmaları ve bu çıkarımlarını arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayacak etkinlikler önerilmektedir (Karabay, 2012: 20).

2.4.2. Konuşma Becerisi

Konuşma eylemi; insanların toplum içinde varlıklarını sürdürebilmek, kendilerini ifade edebilmek, bilgilerini aktarabilmek amacıyla sürekli kullanılan bir beceridir. Çocuklar okula başlamadan önce kendi yaş gruplarının ve çevrelerinin konuşma dilini öğrenmiş olsalar da bu dil genellikle gelişigüzel ve ağız özellikleri taşıyabilir. Bu yüzden, okula başladıklarında dil eğitimi ve öğretimi ile doğru ve etkili bir Türkçe kullanımı için hassasiyetle çalışmalar yapılmalıdır. Okul, dilin inceliklerinin sistematik olarak verildiği bir dönemdir ve dilin doğru kullanımının alışkanlık haline dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Doğan, 2009: 187-188).

Bireyin kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi için konuşma becerisi oldukça önemlidir. Konuşma; insanların duygu, düşünce ve fikirlerini aktarabilmesinin yanı sıra toplumsal ilişkiler kurmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve toplumda yer edinmelerine yardımcı olur. Ayrıca iş hayatında, okulda, sosyal etkinliklerde ve diğer birçok alanda başarılı olmak için doğru ve etkili bir şekilde konuşabilme becerisine sahip olmak önemli bir konu haline gelmiştir. Bu nedenle, dil eğitimi-öğretimi sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesine de büyük önem verilmelidir.

Bruffee (1984), konuşmanın yazma ve düşünme arasında aracılık ettiğini ileri sürmüştür. Bu görüşe göre, akran gruplarının bir konuyu tartışmasını sağlamak, öğrencilerin yazarken daha sonra kullanacağı dili şekillendirmelerini sağlar (Aktaran Rivard, 2004: 421). İletişim hayatımızın her alanında önemli bir yer tutmaktadır ve konuşma becerisi de bu iletişim sürecinde büyük bir öneme sahiptir. İyi bir konuşma becerisine sahip olmak, okul ve iş hayatında başarıya giden yolda önemli bir etken olmakla birlikte, demokratik haklarımızı kullanabilmek için de gereklidir. (Kurudayıoğlu, 2003: 290). Türkçe dersleri bazen sadece dinleme ve not alma üzerine odaklanmıştır ve öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine imkân

verilmemektedir. Bazı öğretmenler sessiz bir ortam sağlamak için öğrencilerin sessizce oturmasını bekleyerek konuşma becerilerinin gelişmesini bir nevi engellemektedir. Bu durum ileride öğrencilerin topluluk karşısında kendilerini ifade edememelerine sebep olabilmektedir. Üniversite sıralarında bile öğrenciler konuşmaktan kaçınmakta ve öğretmeni ile göz teması kurmamak için arka sıralara gizlenmektedirler (Demir, 2006: 213).

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için, zihinsel yönden hazır olmaları ve beceri geliştirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin zihinsel açıdan hazırlanması için ise konuşmanın amacı, konusu, yöntemi ve sınırları belirlenmelidir. Öğrenciler önbilgilerini kullanarak mantıksal bütünlük içinde konuşma yapmalarını sağlayacak çalışmalar yapmaları teşvik edilmelidir. Böylece öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurabilme, özetleme gibi zihinsel becerileri de geliştirilmiş olacaktır (Karabay, 2012: 22).

2.4.3. Okuma Becerisi

Okumak, birçok amaç için kullanılabilen bir uğraştır. Okumanın en önemli sonucu bilgi edinmedir ve bu nedenle sorgulayan insanlar için temel bir ihtiyaçtır. Okuma, kendimizdeki gizli kalan tarafları açarak bize yol gösteren bir yöntem olarak da tanımlanabilir. Okuma, insanların dünyayı daha iyi anlamalarına ve kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olan değerli bir aktivitedir. Okuma sayesinde insanlar, farklı kültürleri, düşünceleri ve deneyimleri keşfederek kişisel gelişimlerini desteklerler ve daha güçlü bir muhakeme yeteneği kazanırlar (Aktaş ve Gündüz, 2005: 17-18). Grabe ve Stoller (2002)'a göre, okuma becerisi yazılı bir metni okuyarak anlam çıkarma ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanabilir. (Aktaran Razi, 2007: 15). Okuma becerisi, erken yaşlarda kazanılan bir beceri olup, okumanın bir alışkanlık ve tekrar işi olduğu söylenebilir. Okuma becerisinin gelişimi için sağlam temellerin atılması gerektiği ve bu temellerin ilkökul döneminde kazanılan becerilerle doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Batur ve Alevli, 2014: 22-23). Yazma becerisi için iyi bir okuyucu olmak şarttır çünkü okuma yoluyla bilgiye ulaşan bireyler, bir konuda düşünebilme ve çıkarımlar yapabilme becerisi kazanarak yazma konusunda daha başarılı olurlar (Yıldırım, 2018: 18).

Okuma becerisinin gelişmesi için; yetkinlik, bilinç ve istek kavramlarının bir araya gelmesi gerekir. Bu sürecin başlaması için öğretmenler, öğrencilerine uygun ortamlar hazırlayarak öğrencilerdeki farklı özellikleri dikkate almalı ve kişiselleştirilmiş okuma programları oluşturmalıdır. Okuma, sadece çağdaş insanın doğal bir ihtiyacı olmanın ötesinde, kişisel kelime hazinesini geliştirmek için önemli bir aktivitedir ve öğrencilerin gelişimini takip etmek için sürekli ilgilenilmelidir (Demir, 2006: 217). İyi bir okuyucu, metni okumadan önce metnin yapısına bakarak ana fikri kavramaya çalışır. Metni okurken, metindeki anahtar kelimeleri ve önemli cümleleri belirler ve bunları birbirleriyle ilişkilendirir. Ayrıca metnin alt metinlerini, örneklerini ve çıkarımlarını da dikkate alarak okur. Metnin anlamını tam olarak kavramak için, metindeki tüm bilgileri bir araya getirir ve analiz eder. İyi okuma becerisine sahip bir okuyucu, yazarın amacını anlamaya çalışır ve metnin her bölümünden elde ettiği bilgileri sentezler (Karabay, 2012: 26).

2.4.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi, insanı diğer canlılardan ayıran, düşünme ve iletişim kurma becerisidir (Sünter, 2017: 17). Yazı, insanın kendine özgü bir ifade biçimidir ve her bireyin yazısı, onun kişilik özelliklerini yansıtır. Yazı yazma becerisi, ilkokul çağından itibaren öğrenilir ve zamanla gelişir. Bu süreçte, yazma becerisinin öğrenilmesinde öğretmenlerin etkisi büyüktür ve öğrencilere doğru teknikleri öğretmek önemlidir (Altunbay, 2018: 58). Yazı, konuşmadan farklı beceriler gerektirir çünkü yazı yazarken, konuşmada kullanılan tonlama, vurgu, jest ve mimikler yerine farklı araçlar kullanılır. Yazıda kullanılan araçlar; dilbilgisi kuralları, imla kuralları, kelime seçimi ve düzenlemesi, cümle yapısı ve anlatım teknikleri gibi unsurlardır. Yazı, anlatım için daha fazla zihinsel çaba gerektirir çünkü konuşma sırasında düzeltme ve yeniden düzenleme daha kolaydır, ancak yazıda bu süreç daha uzun ve zorlu olabilir. Ayrıca yazı, bir konuda derinlemesine düşünme, araştırma yapma ve farklı kaynaklardan bilgi toplama gibi becerilerin kullanılmasını da gerektirir (Aşılıoğlu, 1993: 135).

Yazma, düşünceleri ifade etmek için önemli bir araçtır. Yazarken düşüncelerimizi organize etmek, farklı bakış açılarından değerlendirmek, mantıklı ve tutarlı bir şekilde ifade etmek zorundayız. Bu süreçte dil bilgisi, kelime seçimi,

noktalama işaretleri gibi kuralların doğru bir şekilde kullanılması önemlidir. İlkokulda verilen yazma becerisi eğitimi, bireylerin bu kuralları öğrenmelerine ve yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. İyi bir yazma becerisi; iletişimde başarılı olmak, bilgiyi paylaşmak ve fikirlerini etkin bir şekilde ifade etmek için gerekli bir beceridir (Göçer, 2010: 179).

Yazma becerisi, dil öğretiminin önemli bir alanını oluşturur ve sadece bilgi değil, aynı zamanda uygulama gerektirir. Duygu ve düşüncelerin anlaşılır bir biçimde yazılması, çeşitli zihinsel becerilerin kullanımını gerektirir. Öğrenciler, bu becerileri kullanarak düşüncelerini sıralar, sınırlar, düzenler ve uygulama yaparak öğrenirler (Calp, 2013: 882). Yazma, dört temel dil becerisinden biri olup diğerlerine göre daha sonradan kazanılan ve zor bir beceridir. Yazma becerisi, insanın bilgi birikimini artırması, düşüncelerini tutarlı bir şekilde ifade edebilmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi gibi pek çok faydası vardır. Özellikle öğrencilerin kendi bakış açılarını yapılandırmaları ve akademik başarılarını artırmaları açısından eğitimde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, yazma becerisi, bireylerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri önemli bir beceridir (Demir Atalay, 2015: 730).

Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini, yazı yoluyla daha kalıcı hale getirmeleri için erken yaşlarda yazı eğitimine başlanması gerekir (Kaya, 2013: 90). Yazma öğretiminin ana amacı, öğrencilere farklı konulardaki duygu ve fikirlerini doğru, net, etkili ve özlü bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmaktır. Yazılı anlatım dersleri sırasında öğrenciler, genellikle ev ödevleriyle yetinmektedirler ve öğretmen denetiminde daha az pratik yapmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenciler neyi, nasıl ve ne ölçüde yazacaklarını bilmedikleri için, verilen ödevleri istedikleri gibi yazamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin yazma isteklerini azaltan ve yazılarını başarısız kılan bir unsurdur. Yazma becerisi kazandırmanın ilk adımı, öğrencilerde yazma isteği uyandırmaktır. Öğrencilerin genellikle yazma isteği duymamalarının nedeni ise kendilerine olan güvensizlikleridir. Öğretmenin ilk görevi, öğrencilere çeşitli teşvik ve desteklerle güven duygusu kazandırmak olmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2005: 103).

Yazma süreci, sadece kelime yazma ve cümle kurma becerisini değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal yönleri de kapsar. Bu nedenle yazma öğretimi, öğrencilerin soyutlama ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir etkileşim süreci olarak ele alınmalıdır. Yazma çalışmalarında yapılan hatalar, sadece biçimsel yönden değil, aynı zamanda içerik olarak da düzenlenmelidir. Öğrenciler yazma çalışmalarına daha fazla özendirilmeli ve bu açıdan desteklenmelidir (Avcı, 2013: 12). Yazma etkinliği öncesinde öğrencilerin kişisel ilgileri ve seçtiği konular ile okuma yapması, arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunması öğrencilerde var olan deneyimlerin ve birikimlerin ortaya çıkmasında fayda sağlamaktadır. Öğrenciler konuştukları zaman bir konu hakkında neler bildiklerini keşfedebilirler. Bu nedenle yazma öncesi öğrencilerle konu hakkında konuşma, yazılı anlatımı güçlendirip geliştirmesinin yanında öğrencileri yazma için de cesaretlendirir (Calp, 2013: 882). Yazma becerisinin gelişimi; dil ve iletişim becerileri, öğrenme ve anlama becerileri, zihinsel beceriler ve sosyal becerilerin gelişmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle, yazma becerisinin öğretimi, üst düzey zihinsel becerilerin gelişimi açısından da gereklidir (Altunbay, 2018: 60-61).

Yazma becerisi, okuduğunu anlama becerisi ile beraber akademik başarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin yazmayı iletişim kurmak, bilgi paylaşmak, öğrenmeyi desteklemek gibi amaçlar için kullanması beklenmesine rağmen aynı zamanda günümüzde birçok meslekte başarı için gerekli bir beceri haline gelmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde talepleri karşılayacak kadar iyi yazamayan çok fazla öğrenci bulunmaktadır. 2011 yılındaki Eğitim Sürecinin Ulusal Değerlendirmesi (NAEP-National Assessment of Education Progress) raporunda 8. ve 12. sınıflarda elde edilen yazma değerlendirme puanları, yeterli seviyeye ulaşılmadığını göstermektedir. Yükseköğretime girmek isteyen lise öğrencilerinin yaklaşık üçte biri kolej düzeyindeki dersler için hazırlık kriterlerini karşılamamaktadır. Üniversiteye girdikten sonra, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin %20'si bir yazma sınıfına ihtiyaç duymakta ve yarısından fazlası hatasız bir makale yazamamaktadır. Okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrenci sayısı ise azımsanamayacak ölçüdedir. (Sedita, 2013: 6). Yazma becerisi, uzun bir süreç gerektirir ve istenen amaçlara ulaşabilmek için çeşitli yazma

uygulamalarıyla geliştirilebilir. Bu becerinin kazandırılması için ilk önce düşünme becerisi geliştirilmelidir (Sünter, 2017: 17-18).

Demir (2006)'e göre yazma, kişinin bildiklerini hatırlama ve özgür düşünce ortamında ifade etme olanağı sunan bir etkinliktir. Ancak, aynı zamanda ülkemizde ilköğretim ve orta öğretimde öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilemediğini vurgulamaktadır. Batı ülkelerinde ise öğrencilerin mektup gibi etkinliklerle yazı yazmaya teşvik edildiği, bu uygulamanın bir eğitim politikası olarak değerlendirildiğini ifade edilmektedir. Batı ülkelerinde eğitim gören bireylerin okuma ve yazma alışkanlıklarının gelişmiş olduğunu belirten Demir (2006), mektup yazmanın öğrencilere yazma becerisi kazandırma ve bu beceriyi geliştirme açısından oldukça etkili bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Bu alışkanlıkların Batı ülkelerinde ilköğretim sürecinde öğrencilere kazandırıldığını vurgulayan Demir, eğitim programlarında bu eksikliğin giderilmesi için önerilerde bulunmuştur (Demir, 2006: 217). Yazma becerisini geliştirmek amacıyla dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında, öğrencilere her fırsatta yazı yazdırılması, yazılacak konuların kişisel yorumlara ve eleştirilere götürecek ya da ilgi çekici sanatsal ve kültürel konular olması, yazılardaki yazım yanlışlarının düzeltilmesi, konu ve konu sınırlamasının somut örneklerle öğrencilere anlatılması, konunun hangi açıdan ele alınacağı ve amacının belirlenmesi konusunda öğrencilere rehberlik edilmesi ve konuyla ilgili söyleyeceklerin saptama ve sıraya koyma becerisinin öğretilmesi yer almaktadır (Beydemir, 2010: 8).

Öğrencilerin yaptıkları hatalar bizlere düşünme süreçleri hakkında önemli bilgiler verir. Böylelikle öğretimin yeniden nasıl tasarlanacağı hakkında tekrar düşünebiliriz. Biçimlendirici değerlendirme alanındaki son çalışmaların gösterdiği gibi (Angelo ve Cross, 1993: 148), öğretmenler, öğrencilerin kavramları anlama düzeylerini düzenli olarak değerlendirirse öğrenmenin kalitesini artırır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için kısa yazma ödevleri özellikle etkilidir çünkü öğrencilerin düşünme süreçlerine doğrudan bakmalarını sağlar (Bean, 2001: 81). Çocuklar arasında en iyi yazan kişi, sadece doğru sözcükleri yazan veya cümleleri dilbilgisi kurallarına göre düzenleyenler değil, kendi hayal güçlerini yansıtabilenlerdir. Bu, yaratıcı düşünme için tarihsel düşüncenin önemine de vurgu yapmaktadır. Bu

açından bakıldığında yazma becerisi diğer dil becerilerinden farklıdır, ancak bu beceriler birbirinden tamamen bağımsız değildir ve diğer dil becerileri üzerine inşa edilen uygulamalarla geliştirilebilir. Dil becerileri arasında karşılıklı belirleyicilik ilişkisi vardır. Konuşma için dinleme, yazma için okuma becerisi kazanmak zorunludur. Bu nedenle, yazma becerisine yönelik çalışmalarda diğer beceriler de göz önüne alınmalı ve bireylerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmalıdır (Korkmaz, 2015: 29). Yazma becerisi, sadece mekanik bir eylem değil, eleştirel ve sorgulayıcı bir beceri olarak değerlendirilmelidir. Yazılı anlatım, bilgileri toplamaktan ziyade, onları etkili bir şekilde iletebilmek için kullanılan bir araçtır. Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları bilgi, gözlem ve deneyimleri etkili bir şekilde aktarabilecekleri bir yazılı anlatım ortamı sağlamak gereklidir. Diğer dil becerileriyle birlikte ele alınan yazma becerisi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebileceği bir fırsat sunar (Elçi, 2018: 52-53).

Yazma çalışmaları üç ana kategoriye ayrılır: kontrollü, güdümlü ve serbest yazma. Kontrollü yazmada, öğrencilerin verilen kelimeleri doğru bir şekilde yazmaları istenir. Güdümlü yazma çalışmaları, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri kullanarak anlamlı bir paragraf oluşturmalarını amaçlar. Bu kategori dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, ana hatları belirleme ve özetleme alıştırmaları gibi teknikleri içerir. Serbest yazma çalışmalarında ise öğrencilere kendi duygu ve düşüncelerini üsluplarına uygun bir şekilde yazmaları öğretilir (Maltepe, 2006: 26-27).

2.5. Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Duygu, düşünce ve bilginin yazılı şekilde ifade edilmesi geçmişte olduğu gibi günümüzde de büyük önem taşımaktadır. Yazma becerisi, uzun bir süreç ve eğitim gerektiren bir dil becerisidir. Bu karmaşık eylemin öğretimi, programlı bir şekilde yürütülmelidir. Günümüzde, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Yazma eğitimi ve uygulamalarında öne çıkan iki yaklaşım vardır (Tabak ve Göçer, 2013: 148-149). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazılı iletişim yeteneklerini ilerletmek amacıyla kullanılmaktadır.

Yazma süreci, ürün merkezli ve süreç merkezli olarak iki ana yaklaşımda ele alınmaktadır. Ürün merkezli yaklaşımda yazma, düşüncelerin yazıya intikal ettirilmesi olarak görülür ve yazının değerlendirilmesi yazım kuralları, sözcük kullanımı ve şekil yönünden teknik kıstaslara göre yapılır. Süreç merkezli yaklaşımda ise yazı, dil keşfedilerek düşüncenin geliştirilmesi olarak görülür. Bu yaklaşımda öğrencilerin yazma sürecinde farklı süreçlere odaklanıp stratejiler üretmeleri teşvik edilir ve öğretmenler öğrencilere rehberlik eder. Süreç merkezli yaklaşımda, etkin yazma yaklaşımı da kullanılabilir. Öğrencilerin yazma sürecinde etkin özelliklerini ortaya çıkarmalarına ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Maltepe, 2006: 30-32).

2.5.1. Ürün Temelli Yaklaşım

Realizm, maddi dünyanın varlığının kesin ve değişmez olduğunu savunan felsefi yaklaşımdır. Bu nedenle, ürün merkezli yazma yaklaşımda, gerçeği keşfetmek önemli değildir, çünkü gerçek dışsal bir varlık olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda, yazmaya başlamadan önce uygun bir araştırma yapmak veya önceden edinilen bilgilerden yararlanmak gerekmektedir. Realizm ilkesine dayalı ürün merkezli yazma öğretiminde, gerçeğe erişmek için herkesin uygun bir araştırma yapabileceği düşüncesi önemlidir (Karabay, 2012: 42). Önceden yaygın olarak kullanılan ürün merkezli yaklaşımda, yazma öğretimi geleneksel yöntemlerle ve yaptırımlarla yapılan bir etkinlik olarak kabul edilirdi. Bu yaklaşımda yazmanın amacı, düşüncelerin kâğıda aktarılmasıydı. Öğretmenler, öğrencileri; yazı, dilbilgisi ve kelime kullanımı açısından değerlendirirdi (Yıldırım, 2018:27-28). Geleneksel yöntemler ve yaptırımlarla öğrencilere yazma etkinliği öğretilirdi. Yazmanın amacı, düşüncelerin kâğıda aktarılması olarak görülürdü. Öğrencilere yazma becerisi için gereken bilgiler öğretmen tarafından verilir ve öğrenciler de bu bilgileri kullanarak düşüncelerini yazıya dökerlerdi. Ancak bu yaklaşım bireysel farklılıkları dikkate almaz, öğretmen odaklı bir anlayışı benimser ve süreci değil ürünün sonucunu önemser. Bu nedenle, yazma becerisini gelişiminde etkisiz kalabilir (Tabak ve Göçer, 2013: 149-150).

Ergenç (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, ürün odaklı yazma eğitimi uygulanan sınıflarda öğrencilerin yazma edimine dair oluşan kanıları şu

şekildedir: Öğretmenler açısından, yazılan metnin incelenmesi için biçim önemlidir. Yazma, belli kurallar ve formüller dâhilinde yapılır ve okurun önemi ikinci plandadır. Öğretmenler, ev ödevlerini bir zorunluluk olarak görür. Bu tür öğretim ortamlarında yazma becerisine dair kaygı oluşabilir (Şengül, 2011: 36). Bu yaklaşımı benimseyenler, bir yazının dilbilgisi, imla, yazı güzelliği, sayfa düzeni gibi biçimsel özellikler bakımından iyi olması halinde o yazıyı başarılı bir yazı olarak görürler. Ancak bu yaklaşım, ne yazılacağı ve nasıl yazılacağı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin kaygılarını biçimsel kaygılarla birleştirerek yazmayı daha da zorlaştırmaktadır (Yasul, 2019: 22).

Ürün odaklı yazma öğretimi yaklaşımı, öğrencilerin öncelikle dil bilgisi kurallarına hâkim olmalarını ve örnek metinleri takip ederek benzer bir metin yazmalarını hedefleyen bir yöntemdir. Bu sebeple, günümüzde kabul edilen eğitim felsefesi ile daha uyumlu olan süreç temelli yazma öğretimi yaklaşımı, ürün odaklı yaklaşımın yerini almıştır. Süreç temelli yaklaşım, öğrencilerin yazma sürecinin her aşamasında aktif bir şekilde yer almalarını ve öğrencilerin kendi özgün metinlerini yazmalarını hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin etkin düşünme, planlama, düzenleme, revize etme ve metinlerini okuyuculara uygun bir şekilde sunma gibi bilişsel alt becerileri de geliştirir (Sünter, 2017: 21).

2.5.2. Süreç Temelli Yaklaşım

1970 ve 1980'li yıllarda yazma becerilerinin geliştirilmesi ve öğretimi konusunda, ürün odaklı yaklaşım yerine süreç odaklı bir yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazı yazmadan önce ve yazı yazma sürecinde karşılaşılan farklı süreçlere odaklanarak alt becerilerin geliştirilmesine ve stratejilerin oluşturulmasına önem verir. Bu yaklaşımda, yazı yazma süreci, düşüncelerin ve dilin keşfedilip yenilenmesi olarak kabul edilir. Süreç temelli yaklaşımda, yazma becerilerinin geliştirilmesi sadece dil bilgisi kurallarına uygun bir metin yazmaya odaklanmaktan ziyade, yazma sürecinin kendisinin anlaşılması ve geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır (Yasul, 2019: 22). Süreç temelli yaklaşımda yazmak düşüncelerin kâğıda aktarılması değil; düşüncelerin keşfedilmesi ve yenilenmesi süreci olarak ele alınmaktadır. Öğretmenin öncelikli rolü, öğrenciye

rehberlik yaparak yazma sürecinde destek olmaktır (Yıldırım, 2018: 27-28). Bu yaklaşımda, öğrenci ile birlikte yazan öğretmen, değerlendirici konumda değil, öğrenciye yardımcı ve rehber konumundadır. Süreç temelli yaklaşımda, yazma sürecindeki alt becerilerin ve stratejilerin geliştirilmesi önemsenir (Karabay, 2012: 43). Süreç temelli yazma yaklaşımında, öğretmen öğrencilere yeterli zaman tanıyarak metin oluşturma ve düzeltme sürecine aktif katılım sağlamalarına izin vermeli, öğrencilere gözden geçirmenin önemini vurgulayarak öğrencilerin yazarken yeni düşünceler üretebilmeleri için uygun ortamı sağlamalı ve yazma sürecinde öğrencilere geri bildirim sağlayarak gelişimlerine katkıda bulunmalıdır (Sünter, 2017: 22). Süreç merkezli yazma yaklaşımı, yazma süreci ilerledikçe öğrencileri destekleyebilecek bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin çeşitli aşamalarda ihtiyaçlarına göre öğretimin farklılaştırılmasına vurgu yapılmaktadır. Bağımsız bir öğretim modeli olarak, süreç merkezli yaklaşım sınırlıdır, çünkü yazma kompozisyonlarının özellikleri öğretmenler tarafından her zaman vurgulanmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerine yazma sürecini ve ürünlerini ele alan bir yazma talimatı vermesi önemlidir (Fazio ve Gallagher, 2009: 3). Süreç odaklı yazma yaklaşımının hedefi, yazma sürecindeki engelleri aşmaktır. Yazma süreci; yazmaya hazırlık, yazdıklarını gözden geçirerek tekrar yazma/düzeltilme ve yazdıklarını başkalarıyla paylaşma aşamalarını içermektedir (Tabak ve Göçer, 2013: 150). Coşkun, (2007: 55-56) ürün odaklı yaklaşım ve süreç merkezli yazma yaklaşımlarının özelliklerini aşağıdaki tablo gibi özetlemiştir:

Tablo 2.5.2 Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Ürün Odaklı Yazma Eğitimi	Süreç Odaklı Yazma Eğitimi
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmaktır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu düşünülür.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmada yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak veya yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu, önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin -başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın- kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışlarını düzeltmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevleri dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

Türkçe öğretiminde dil becerilerinin gelişiminin ölçülmesi için süreç odaklı ve ürün odaklı olmak üzere iki farklı yaklaşım kullanılabilir. Ancak, dil becerilerinin gelişiminde her iki yaklaşımın da birlikte kullanılması gereklidir (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013: 5).

2.6. Yazma Stratejileri

2.6.1. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma, öğrencilere belirli sözcükler ve tümce yapıları verilerek bunları doğru bir şekilde kullanmalarının ve yazmalarının istendiği bir yazma türüdür. Bu yazma çalışmalarının amacı, dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilde kullanabilme becerisini geliştirmektir (Demirel, 2004: 142).

2.6.2. Serbest Yazma

Serbest yazma yaklaşımı, öğrencileri çok sayıda yazı yazmalarına teşvik etmektedir. Burada öncelik, yazıların kalitesinden ziyade sayısına verilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hata yapma korkusu olmadan yazı yazmalarını ve böylece yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Temizkan, 2010: 627). Serbest yazma yaklaşımında öğrencilere, kendi tarzlarına uygun olarak, duygu ve düşüncelerini yazım kurallarına uygun bir şekilde ifade etmeleri için fırsat verilir. Genellikle öğrencilere iki veya daha fazla konu başlığı verilir ve öğrencilerden birini seçmeleri istenerek kompozisyon yazdırılır. Bu yazılar belirli bir kelime sayısı sınırı (örneğin 100-120 veya seviyelerine göre 250-300 sözcük) ile sınırlı tutulabilir. Ancak serbest yazmanın geliştirilebilmesi için öğrencilerin sayfa, satır ve cümle uzunlukları yönünden sınırlandırılmaması gerekir. Serbest yazma tekniği sınıf ortamında etkileşimli bir çalışma ortamı gerektirir (Ünsal, 2008: 57). Öğrencilerin metni anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi, sınıf ortamında girdiği etkileşimlerle de desteklenmektedir. Bu etkileşimler, özellikle metnin içeriği hakkında yapılacak tartışmalarla daha da güçlendirilebilir. Öğrencilerin metin hakkında sohbet etmeleri, farklı bakış açılarına maruz kalmalarını sağlar ve böylece kendi yazıları için daha zengin bir yapı oluşturma olanağını elde ederler. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciler arasında etkileşimi teşvik etmeleri ve onların birbirleriyle tartışmalarını sağlamaları önemlidir (Calp, 2013: 883). Ayrancı ve Temizyürek (2017: 706)'e göre serbest yazma çalışmaları, öğrencilerin özgün bir üslup geliştirmelerini sağlar. Bu çalışmalar, öğrencilerin hayal güçlerini ve ifade yeteneklerini geliştirerek akıcı bir dil kullanımına olanak tanır. Serbest yazma çalışmaları öğrenme merakını artırır ve öğrencilerin özgüvenlerini de yükseltir. Öğrencilerin etkin özelliklerini geliştirir. Etkili bir serbest

yazma çalışması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir ve öğrenme sürecinde motivasyonlarını arttırabilir.

2.6.3. Dikte Yöntemi ile Yazma

Dikte, yazı yazarken söylenen ya da dinlenen şeyleri doğru bir şekilde yazabilmek için yapılan bir yazı çalışmasıdır (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013: 3-4). Bireyin sesleri birleştirerek sözcükler ve cümleler oluşturmasını ve bu yolla duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar (Gültekin ve Güven Aktay, 2014: 24). Dikte çalışması; dil bilgisi, doğru telaffuz, noktalama işaretleri gibi pek çok alanda gelişime fayda sağlayan bir yöntemdir. Öğrenci, öğretmenin söylediği veya okuduğu metni dikkatlice dinler ve sonrasında yazmaya başlar. Bu nedenle, dinleme ve kavrama becerilerini de geliştirir (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014: 161).

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için çok sayıda yazı yazmaları ve bu yazıların farklı konuları da içermesi, yapılan yazım yanlışlarının düzeltilmesi ve konu seçimlerinin öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olması önerilmektedir. Ayrıca, yazma çalışmalarının sadece notla değerlendirilen sınavlarda değil, düzenli olarak yapılması ve öğretmenin yapılan her çalışmayı bir sonraki yazma çalışması için temel alması da önemli bir noktadır (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013: 7-8). Dikte tekniği uzun yıllardır eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan geleneksel bir öğretim tekniğidir. Ancak, bu teknik bilişsel açıdan oldukça güçlüdür. Dikte sürecinde, öğrencilerin problem durumuna hazır olma düzeyleri arttırıldıktan sonra çözüm sunulur. Bu sayede öğrencilere, zihinsel yapılarını oluşturma ve yanlış yapılanları düzenleme imkânı sağlanmış olur (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013: 135).

2.6.4. GÜDÜMLÜ Yazma

Ünsal (2008: 55)'a göre, güdümlü yazma çalışmaları, öğrenilen sözcükler ve cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturmalarını sağlayan bir tekniktir. Bu çalışmalar, öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Güdümlü yazma çalışmaları, öğrencilerin konular hakkındaki bilgi, duygu ve düşüncelerini etkin bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere önce bir metin dinletilir ve ardından bu metnin dikte

edilmesi istenir. Bu sayede, öğrencilerin yazma becerileri ve bilişsel yapıları güçlendirilir (Tiryaki, 2013: 40).

2.6.5. Küme Çalışmaları

Küme çalışmaları, öğrencilerin belirli bir konu üzerinde birlikte çalışmalarını sağlayan bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler farklı gruplara ayrılır ve her bir öğrenciye grup içerisinde bir görev verilir. Öğrencilerin bu görevleri yerine getirerek iş yapabilme becerisi kazanmaları hedeflenir. Buradaki temel hedef, iş birliği içerisinde düşünmelerine, fikir alışverişi yapmalarına ve kendilerini rahat hissedeceği ortamda çalışmalarına olanak sağlamaktır. Öğrencilere çeşitli konular verilerek, konunun farklı bölümlerini araştırıp rapor halinde sunmaları istenebilir. Özellikle sınıf içi panel, tartışma gibi etkinliklerde küme çalışması tekniği kullanılabilir (Arıcı, 2006: 306).

2.7. Etkin Yazma

Konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan iki önemli teknik vardır: Birincisi "beyin fırtınası" olarak adlandırılan yöntem, öğrencilerin bir konu hakkında düşünmelerini ve çeşitli fikirler üretmelerini sağlar. Bu yöntem, öğrencilerin etkin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. İkinci yöntem ise "etkin yazma" tekniğidir. Bu teknik, öğrencilerin benliğindeki farklı olayları mecazlar, imgeler, hayaller ve duygular aracılığıyla ifade etmelerine olanak sağlar. Bu şekilde, öğrencilerin kavramsal düşünceleri geri plana atarak etkin özelliklerini kullanmalarına olanak tanır. Beyin fırtınası tekniği, küçük veya büyük gruplar halinde uygulanabilir ve bütün fikirlerin kaydedilmesi önemlidir (Calp, 2013: 884).

Etkin yazma, gözlemler sonucunda edinilen bilgilerin, diğer insanlardan farklı bir şekilde yazıya dökülmesini ifade eder. Bu teknik, hikâye, şiir, masal, karikatür gibi araçlarla etkin düşüncelerin ifade edilmesini sağlar. Konu seçimi etkin yazmanın önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin ilgi duydukları ve sevdikleri konuların seçilmesi gerekir, hatta konu seçiminde öğrencilere özgürlük tanınabilir. Çünkü etkin yazmanın temelinde özgürlük vardır (Kaya, 2013: 91). Yazıya başlarken, önce bir çekirdek kelime veya konu cümlesi belirlenir ve bunun etrafına akla gelen her şey yazılabilir. Yoğunlaşma

yapılmaz, bilinçaltından çıkan kelimeler sıralanır ve aralarında ilgi kurulur. Etkin yazma sırasında ne, nerede, ne zaman, nasıl sorularına cevap aramadan yazmaya başlanır. Etkinliği engelleyebilecek düşüncelerden kaçınılır. Fikirler anında yazılır ve her biri bir çerçeve içinde düzenlenir. Her yeni kelime veya deyim, önceki çerçeveye bir okla bağlanır. Çağrışımlara yer verilir ve bu sayede metin yazmak hızlı bir şekilde gerçekleşebilir (Calp, 2013: 883).

Etkin yazma sürecinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, özgür bir ortamın oluşturulması önemlidir. Öğretmenlerin örnek olması ve öğrencileri motive etmesi de etkin yazma etkinliklerinin başarılı olmasına yardımcı olur. Ayrıca, yazılan ürünlerin paylaşımı da öğrencilerin birbirleriyle düşüncelerini paylaşmasına, fikir alışverişinde bulunmasına ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur. Bu paylaşım, sınıf içinde okuma, tartışma, sınıf panosunda sergileme gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Etkin yazma süreci, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazırlanmasına yardımcı olurken, özgürlük, motivasyon ve paylaşım ortamı sağlandığında öğrencilerin etkin yönleri de gelişir (Kaya, 2013: 91). Okul çağındaki çocukların yazılı ifade becerileri, sınıf düzeyi arttıkça daha fazla beklentiye neden olur. Ancak çocukların yazma sürecinde temel becerileri yeterince kazanamaması, bu beklentileri karşılamalarını zorlaştırabilir. Yazma süreci sırasında, öğrenciler genellikle dikkat toplama, yazının kâğıda aktarımı, hafıza, dil, bilişsel ve motor becerileriyle ilgili sorunlarla karşılaşabilirler (Akyol, 2006: 103-104)

2.8 Öğrenme Amaçlı Yazma

Emig (1977: 122) tarafından ortaya konulan görüşe göre, dil öğrenme sürecinde dört temel dil faaliyeti vardır: konuşma, dinleme, okuma ve yazma. Bu dil süreçleri; konuşma ve dinleme ile okuma ve yazmadan oluşan iki ana grupta toplanmıştır. Konuşma ve dinleme kişilerin doğal olarak edindikleri becerilerdir ve formal eğitime gerek kalmadan kazanılabilirler. Dil becerileri; öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını anlamlandırarak bunları başkalarına anlatmasıdır. Dil becerilerinin kazanılması için dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi etkinliklerin birbirini tamamlaması beklenmektedir. Konuşma ve yazma, eğitim- öğretim stratejilerinde beraber kullanılması, öğrencilerde bağlamsal ilişki kurma konusunda faydalı

olmaktadır. Konuşma; düşünceleri üretme, sınıflandırma ve paylaşmada önemli, yazma ise bilgiyi inşa etmede güçlü bir araç-gereçtir (Rivard ve Straw, 2000: 568).

Okuduğunu anlama ile yazma becerisi, akademik başarı için belirleyici ve gereklidir. Sadece okul hayatında başarı için değil, bireylerin daha sonraki meslek hayatlarında da yazma becerisi oldukça gereklidir (Sedita, 2013: 6). Yazma alanındaki güncel teorilerin temel ilkesi, fikirlerin araştırılması ve yeniden incelenmesiyle bireylerde anlamanın oluştuğu inancıdır. Yeni öğretim reformları, akademik derslerdeki öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme yeteneklerini geliştirmek için yazma öğretiminin geliştirilmesini savunmuştur (McGinley, 1989: 8). 1970’li yıllarda İngiltere’de Okullar Konseyi’nin başlattığı Writing Across the Curriculum (WAC) projesi, okullarda yazma konusuna odaklanmaya başlamıştır. Bu projenin ardından Ulusal Yazma Projesi de öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yazmanın önemini arttırmaya yönelik stratejileri tanımlamıştır. Amerika’da 1980’lerden beri kolej ve üniversite müfredatları içerisinde WAC programı uygulamaya konulmuş ve bu programın öğrencileri düşünme becerilerini kullanmada cesaretlendirerek öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde büyük yararlar sağladığını iddia etmektedir (Kiriş, 2009: 41). Bir eğitim reformu hareketi olarak “Müfredat boyunca yazma (Writing Across the Curriculum)”, geçmişte benzer hareketlerin kaderi göz önüne alındığında beklentilerin ötesinde bir kalıcılığa sahip olmuştur. Genel eğitim programları gibi WAC programları, öğrencilerin eleştirel düşünür ve problem çözücü olmalarına ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma amacıyla hazırlanmıştır (McLeod ve Miraglia, 2001: 1-5).

"Öğretim Programı Boyunca Yazma" hareketi, yazmanın öğrenmeyi teşvik ettiği, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağladığı, çok sesliliği teşvik ettiği ve gelecekte iyi yazarların yetişmesine katkı sağladığı ilkelerine dayanır. Her sınıfta yazma aktivitelerine yer vermek, öğrencilerin birbirleriyle etkin iletişim kurmalarını kolaylaştırır ve eğitimin bir parçası olarak her sınıfta uygulanabilir (Michigan Department of Education, 2008). Yazma etkinliği araştırmalarının ortak noktası, yazma eyleminin bir öğrenme süreci olduğudur. Günümüzde AB ülkeleri ile ABD’de birçok disiplin, yazma eylemini öğrenme aracı olarak ders programlarına katmıştır (Günel, Kabataş-Memiş, Büyükkasap, 2009: 406). Yazma, öğrencilerde durumları ve olası çözüm yollarını düşüncelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi

görüşlerini açık bir şekilde görmelerine de olanak sağlamaktadır (Beaman, 1985: 63). Öğrenmede güçlü ve eşsiz bir yöntemdir. Öğrencilerin düşüncelerini sınıflandırır ve organize eder (Freitag, 1997: 18). Peha (2003: 4-5), yazmanın öğrenmede olan önemini şöyle belirtmiştir:

- Öğrencilerin sahip olduğu bilgileri göstermelerinin birçok yolu vardır ancak bunlardan en basit, doğrudan doğruya ve en uygun maliyetli olanı yazmadır.
- Yazma, öğrencilerin tüm hayatı boyunca kullanabileceği temel becerilerdendir.
- Öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade etmesi, davranışlarının gelişmesi ve benlik saygısının artmasına katkıda bulunur.
- Kendilerini anlaşılır biçimde açıkça ifade eden öğrenciler, aynı şekilde düşünme becerisine sahiptir.

“Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde yazma etkinliklerine neden yer vermelidir?” sorusuna yanıt olarak dört sebep akla gelmektedir. Birincisi; yazma, bir öğretim amacı olmasına rağmen aslında bir öğrenme aracı olarak görülmelidir. Aslında bizler yazarken öğreniyoruz. Fikirleri icat ediyoruz, ilişkileri görüyoruz ve bir şeyi yazılı olarak açıklayarak bilgi ediniyoruz. Öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve kavramları öğrenmelerine yardımcı olması amacıyla yazmayı bir araç olarak kullanabilirler. İkinci olarak, Türkçe derslerinde tanıtılan yazma becerileri, diğer müfredat alanlarında da kullanılmalıdır. Kullanılan içerik ve kavramlar, gittikçe derinleşen bir hale geldikçe öğrencilerin yazma becerileri de gelişir. Eğitim ortamlarında öğretici fırsatlar sunarak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine, genişletmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabiliriz. Üçüncü olarak, yazma, söyleyecek bir şeyleri olan biriyle ve bu bilginin ilişkili olduğu kişiyle amaca yönelik bir etkileşimdir. Bu nedenle, yazının geliştirilmesi ve kullanılması için en yararlı alan olarak hizmet eder, çünkü eğitimin en önemli işlevlerinden biri sosyal etkileşim hakkında bilgi ve beceri geliştirmektir. Son olarak, yazmak aslında düşünmek ile ilgilidir. Yazma; sınıflandırma, analiz etme ve değerlendirme de dâhil olmak üzere bilişsel becerileri barındırır (Beyer, 1982: 3). Yazma, öğrencilerin kendi yaşamlarını anlama ve kontrol etmede, geleceklerini paylaşma ve hayallerini ifade etmede kullanabilecekleri bir güçtür. Yazma etkinlikleri, sorgulama becerisi üzerinde önemli bir etkisi vardır (Erduran Avcı ve Akçay, 2013: 49). Eğer öğrenciler sınıfta çeşitli düşünce süreçlerini denemeye teşvik edilirse hangi yaşta

olursa olsun zihinsel güçlerini önemli bir biçimde geliştirebilirler. Yazma, düşünceyi geliştirmenin en etkili yollarından biridir (Forsman, 1985: 162). Öğrencilerin var olan kavramları öğrenmesinin yollarından biri, onları yazmaya teşvik etmektir. Eğitimci olarak bizler, öğrencilerin düşüncelerini keşfetmelerini ve onlarla etkileşime girmelerini ve etkin özelliklerini geliştirmek için düşüncelerini düzenleyip kullanmalarını sağlamalıyız. Derslerde etkin yazma etkinliklerini kullanmak, öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişmesine ve konuyla ilgili kavramları yeni ve benzersiz şekillerde görmeyi öğrenmelerine yardım eder (Fetik, 2006: 183).

Yazma, öğrencilerin öğrenmeleri için bir süreç oluşturmaktadır. Öğrenciler, eski ve yeni bilgiyi bir araya getirip organize ederek bunları kendi bilgi ve kelime yapılarına sentez ederler (Williams, 2005: 170). "Bilişim eylemi" olan yazı yazmak; düşünceyi nesnelleştirmek ve korumak, ilişkileri şekillendirmek ve fikirleri manipüle etmek için önemli bir faaliyettir. Bir yazma müfredatı oluşturmak amacıyla güvenilir bir model bulmak, bilişsel gelişimi desteklemede yazma potansiyelini fark etmemize yardımcı olabilir (Spear, 1983: 48). Geribildirim benzersiz bir şekli olduğu için yazma, öğrenme açısından güçlü bir araçtır. Öğrenciler yazarken, yazma sürecindeki bilgiler somut bir biçimde ulaşılabilir olduğundan, bu durum bilginin doğruluğu açısından öğrencinin akıl yürütmesini sağlar. Ayrıca yazma, öğrencinin düşüncelerini açıklamasını ve düzenlemesini de sağlamaktadır (Freitag, 1997: 18). Goody (1994), yazma etkinlikleri ile uğraşan öğrencilerin daha fazla soyut düşünce ortaya koyduklarını, düşünce veya bilgilerini daha objektif, açık ve ayrıntılı olarak detaylandırdıklarını ve konuyla ilgili daha titiz bir çalışma ortaya koyduklarını savunmaktadır. Bu nedenle yazma, bilgiyi yapılandırmada güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Rivard ve Straw, 2000: 568). Yazma, öğrencilerin karşılaştıkları bilgiler üzerinde daha derin düşüncelerini sağlarken bu bilgileri daha iyi yapılandırmalarına da neden olmaktadır. Peterson (2007), yazma ve bilgiyi yapılandırma arasındaki ilişkiyi, "Öğrenciler bir konuda kavramları öğrenirken yazmayı da öğrenirler." ifadesiyle açıklamaktadır. Ayrıca sınıflarda yazma etkinlikleri kullanımının öğrencilerin düşünceleri yansıtmaya, paylaşma ve öğrenilen konuyu pekiştirme bakımından da etkili olduğunu savunmaktadır (Berridge, 2009: 20). Doğru bir yazma türünün belirlenmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Eğitimciler,

öğrenme ortamında, konunun içeriği, amaçları ve kavramsal yapısına uygun bir şekilde, öğrencilerin bilgileri sadece not almakla kalmayıp daha derin kavramsal anlamalarını sağlayan aktivitelere önem vermelidir (Özturan Sağırlı, 2010: 2505-2506).

Yazmayı bir öğrenme aracı olarak kullanmak ve öğrencilerin daha iyi yazmalarını sağlamak amacıyla eğitimcilerin yapması gereken unsurlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğrencilere planlama, düzenleme ve gözden geçirme stratejilerini öğretmek,
2. Öğrencilere, sistematik bir şekilde metinden nasıl özet çıkaracaklarını öğretmek,
3. Öğrencilerin yazma sürecinde, işbirliği içinde çalışmalarını sağlayan eğitim düzenlemelerini yapmak,
4. Yazma görevleri için öğrencilere belirli ve ulaşılabilir hedefler belirlemek,
5. Öğrencilerin düşüncelerini düzenlemesi için onları ön yazma aktiviteleri ile meşgul etmek,
6. Öğrencilerin verileri somutlaştırması ve analiz becerilerinin gelişmesi için sorgulama etkinlikleri kullanmak (Urquhart, 2009: 5).

Birçok ülkede, öğretim ortamlarının etkinliğini artırmak amacıyla, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiği düşünülen çeşitli öğretim yaklaşımları denenmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öne çıkarmaktadır. Yazma etkinlikleri, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olmanın yanı sıra çeşitli disiplinler ve uzmanlık alanlarında gereken yazma türlerine aşina olmalarını sağlamaktadır (Yıldız ve Büyükkasap, 2011: 135). Öğrenme amaçlı yazma, konuşmadan farklılık gösterir. Konuşma ile yazma arasındaki farklar şunlardır: Yazma öğrenilmiş bir davranışken, konuşma doğal bir ifade etme biçimidir. Yazma olağan olmayan bir süreç iken, konuşma olağan süreçtir. Yazma eylemi, konuşmadan daha durağan bir süreçte gerçekleşir. Yazma çevreyle birlikte gelişirken, konuşma çevreye dayanır. Yazmada muhatap olmamasına karşın konuşmada muhatap bulunur. Yazma bir ürünle sonuçlanırken, konuşmada bir ürünün çıkmasına gerek yoktur. Yazma bir ürün çıktısı gerektirir (Emig, 1977: 123-124).

Tynjala'ya göre, öğrenme amaçlı yazma, bireylerin düşüncelerini ifade etmelerini, iletişim becerilerini geliştirmelerini, kavramları anlamalarını ve çalışma becerilerini geliştirmelerini sağlar. Rivard ve Straw'a göre (1999: 569) ise, öğrenme amaçlı yazma, bilginin kalıcılığını sağlar ve önceden öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olur. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile öğrenciler kendilerine özgü düşünceler üretebilir, konular arasında yeni ilişkileri fark edebilir ve bağlantılar kurabilir. Bu tür yazma aktiviteleri, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, her sınıf kademesinde ve derste yazma etkinliklerine yer vermek önemlidir (Abel ve Abel, 1988: 156). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri; öğretim sürecinde ödev yapma, not tutma, proje hazırlama gibi geleneksel yazma etkinliklerini kullanmak yerine yerine geleneksel olmayan yazma etkinliklerinin kullanılmasını öngören bir yaklaşımdır. Geleneksel yazma etkinlikleri, öğrencilerin bilgiyi sadece kaydettiği etkinliklerdir. Buna karşılık, geleneksel olmayan yazma etkinlikleri; öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni fikirleri birleştirme, fikirlerini ifade etme, karşılaştırma yapma, akıl yürütme ve düşüncelerini yansıtmaya becerilerini geliştirebilecekleri etkinlikler olarak tanımlanır (Avcı ve Akçay, 2013: 49). Bean (2001: 73-74)'e göre, okullarda genellikle öğrencinin ilgisini çekip çekmemesine bakılmaksızın öğretmen tarafından öğrencilere bir yazma görevi verilmekte ve öğrenciden bunu araştırarak yazması istenmektedir. Öğretmen, bu ödevleri kontrol ederken çoğunlukla da hayal kırıklığına uğrar. Oysa öğrenci-öğretmen arasında iletişimin daha fazla olduğu yazma görevleri verilirse öğrenciler yazı yazarken düşünme becerilerini de bu sürece dâhil ederler.

Yazma; okuma, konuşma veya dinlemeye oranla daha yavaştır. Öğrenciler, düşüncelerini yazıya dökmeden önce etraflıca düşünür bu durum da öğrencileri düşünmeye teşvik eder (Freitag, 1997: 19). Öğrenme amaçlı yazma stratejilerinin temel işlevi, düşünmeyi teşvik etmesidir (Stevens, 1985: 212). Öğrencilerin yazarak kendini ifade etmesi, onların dil ve bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır. Yazma, öğrencilere kendi düşüncelerinin kontrolünü kazanma ve algılarını yazarak biçimlendirme olanağı sunar (Belet, 2005: 14). Hoover'a (2009: 35) göre yazma, öğrenmenin merkezidir. Yazma, öğrencilere çeşitli fikirleri seçme ve onlardan sentez oluşturma imkânı tanır. Ayrıca yazma, öğrencilerin tarihsel empati yapmalarını

sağlayarak eleştirel düşünmelerine de katkıda bulunur. Bu nedenle öğrenci, öğrendiyse yazmalıdır.

Tynjala'ya göre (1998: 211), yazma etkinlikleri öncelikle öğrencinin bilgi oluşumunu geliştirmeli ve öğrencinin mevcut bilgilerini yeni bilgilerle birleştirerek kullanmasını sağlamalıdır. Ardından öğrenciler deneyimlerini yansıtmalı, fikirler oluşturmalı ve bu fikirler üzerine teoriler geliştirmelidirler. Son olarak, öğrenciler oluşturdukları teorileri pratik durumlara uygulayabilmelidirler. Yazma becerisinin geliştirilmesi, öğretmenin öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini, düşüncelerini ve anlama düzeylerini görmesine yardımcı olur. Yazma becerileri geliştikçe öğrenciler olayları kendi perspektiflerinden görebilir, olaylar hakkında düşünüp değerlendirme yapabilirler (Lehning, 1993: 66). Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde yazma etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırabilir ve dersin verimliliğini artırabilir. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, aktif bir sınıf ortamı oluşturulabilir. Beaman'a göre (1985: 60), öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin faydalarından biri de öğrencilere kendi sonuçlarına ulaşma becerisini kazandırmasıdır.

Öğrenme amaçlı yazma ile ilgili ortaya çıkan yaklaşımlardan birincisi, öğrencilerin dilin yapısını öğrenerek anlama ve öğrenme süreçlerini geliştirmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Bir diğer yaklaşım ise sorgulama sürecinde öğrencilerin bilgilerini ve eylemlerini geliştirerek bilimsel okuryazarlık kazanmaları için planlı ve plansız yazma türlerini farklı oranlarda kullanmaları gerektiğini savunmaktadır (Hand et al., 2003: 613).

Öğrenmek için yazma, yazmayı öğrenmekten farklıdır. Öğrencilerin yaşamları boyunca yazmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Örneğin, öğrenciler ilkokula başladığında kelimeleri kodlamayı, hecelemeyi, cümle kurmayı ve dilbilgisi anlayışlarını geliştirmeyi öğrenirler. Üst sınıflarda öğrenciler, bu becerileri geliştirir ve genişletir. Öğrenmek için yazma ise öğrencilerin bir konu hakkında bildiklerini ve o konu ile ilgili neyi merak ettiklerini sorgulama fırsatıdır (Knipper ve Duggan, 2006: 462).

Brewster ve Klump (2004), Hand ve Prain (2002) ile Mason ve Boscolo (2000) tarafından öne sürülen görüşler temel alınarak geliştirilen öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkeleri şunlardır:

1. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, bir öğrenme aracıdır.
2. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, bilgileri anlamlandırma sürecine katkı sağlar.
3. Öğrenme amaçlı yazma, bireyin konuları tekrar etmesini ve kendi kendine öğrenme sürecini destekler.
4. Öğrenme amaçlı yazma; planlama, tasarlama, değerlendirme ve gözden geçirme gibi süreçleri içerir (Koçak, 2013: 28).

Öğrenme amaçlı yazma alıştırmaları, öğrencilerin yalnızca içeriği öğrenmelerine, düşüncelerini netleştirmelerine ve öğrendiklerini hatırlamalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencileri sınıfta konuyla daha yakından ilgilenmeye ve konu hakkında dikkatlice düşünmeye teşvik eder. Ayrıca, öğrencilerin öğrenimiyle ilgili öğretmenlere değerli bilgiler verir (Nilson, 2016: 172). Araştırmacılar, yazma eylemi ile hangi tür öğrenmenin devam ettirileceği ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden hangilerinin öğrenmeyi artırabileceği konularında sorulara cevap bulmak amacıyla çeşitli bilişsel teoriler geliştirmişlerdir. Beretier ve Scardamalia (1987) tarafından ortaya atılan "bilgiyi söyleme" ve "bilgiyi dönüştürme" modelleri önemli teoriler arasında yer almaktadır. Bilgiyi söyleme modelinde, gereken bilgi hafızadan alınarak metinler halinde ifade edilir. Bu model genellikle acemi yazarlar tarafından kullanılan düşün-söyle (think-say) yöntemi olarak bilinir. Bilgiyi dönüştürme modelinde; aktif bir problem çözümü süreci ile bilgi dönüştürülür. Bu süreçte dil bilgisi (retorik) ve alan bilgisi (content) arasında etkileşim gereklidir. Yazar, yeni içerikler üreterek konu hakkında yeni bir anlayış geliştirir (Bozat, 2004:8-9). Öğrencilerin öğrenme amaçlı yazma faaliyetlerinde düşüncelerini doğru bir şekilde dile getirebilmeleri yazma becerilerinin gelişimine bağlıdır. Klein (1999), yazma ile ilgili 4 bilişsel teori belirlemiştir:

2.8.1 Plansız (Doğal) Yazma

Plansız (doğal) yazma, bir plan ve düzeltme olmadan yazı yazarak bilgi üretirler. Yazı yazmaya yeni başlayanlar yararlanmaktadır. Doğal yazma öğrenmeye kısmi olarak bir fayda sağlar, ancak mevcut kavramları değiştirmez. Yazma amacını belirleme, düzenleme, gözden geçirme gibi özellikler bulunmamaktadır.

2.8.2 Revize Ederek Yazma

Revize ederek yazmaya ilk olarak bir kavram veya olguyla ilgili metin yazarak başlanır ve sonrasında yazılan metinler okunurken akıl yürütülerek çıkarımlar yapılır. Revize ederek yazma süreci daha fazla deneysel incelemeyi gerektirir. Mevcut bilgilerin tekrar gözden geçirilmesi, bilginin zihinde daha kalıcı hale gelmesini sağlar. Yazarlar, kendilerinde var olan bilgilerin üzerine edindikleri bilgileri inşa edebilirler. Genellikle deneyimli yazarlar tarafından bu yöntem kullanılır.

2.8.3 Planlı Yazma

Planlı yazmaya göre kavramsal hedeflere ulaşmak için bir içerik üretilir ve bu içerik bir alt amaç etrafında şekillenir. Bu amaçlar, yazma sürecinde öğrenmeyi teşvik eder. Bu yazma türü, yazma eyleminde bulunanlara üst bilişsel yarar sağlar ve genellikle deneyimli yazarlar tarafından tercih edilir.

2.8.4 Metnin Elemanları Arasında Bağlantı Kurarak Yazma

Bu yazma türüne göre, örnekler kullanılarak öğrencilere metin gösterilir. Yazma eyleminde bulunanlar, metindeki ilişkileri belirler ve düzenler. Metnin elemanları arasında bağlantı kurma odaklı bu yazma yaklaşımı, aşağıdaki bileşenlere dayanan değerlendirmeler içerir:

- Bir metinde yazmanın amacını benimseme veya benimsememe,
- Amacı gerçekleştirmek için mantık süreçlerini ve yazma stratejilerini belirleme,
- Yapılan uygulamaların bilgiye dönüşüp dönüşmediğini kontrol etmek (Klein, 1999: 210-214).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, öğrenme kapasitelerini geliştirmek demektir. Sınıfta yazma faaliyetlerini kullanmak, o sınıftaki öğrencileri teşvik eder. Yazma, sosyal bir davranıştır ve öğrencilerin kendileri ve diğerleri hakkında daha fazla

öğrenmeleri için bir araçtır (Urquhart, 2009: 4). Günümüzde birçok ülkede öğretim ortamlarının daha verimli hale getirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda, üst düzey zihinsel süreç becerilerini geliştirdiği düşünülen faaliyetler arasında öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri ön plana çıkmaktadır (Yıldız ve Büyükkasap, 2011: 135). Öğrenciler için sadece ders materyallerini görmek, duymak ve okumak yeterli olmamaktadır; aynı zamanda öğrenciler bu materyalleri anlamalı ve yorumlamalıdır. Öğrenme amaçlı yazma teknikleri, öğrencilerin anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Watson, 1985: 143). Forsman (1985: 162), bütün öğrencilerin düşünme yeteneğine sahip olduklarını savunur. Ancak öğrenciler genellikle düşünme süreçlerinin nasıl olduğundan ve zihinlerini bir ürüne yönlendirmenin nasıl yapıldığından habersizdirler. Öğrenme amaçlı yazma stratejilerini kullanarak, öğrencilerin düşüncesini sağlayabilir, ortaya çıkan düşüncelerini nasıl kâğıda dökceklerini gösterebiliriz (Forsman, 1985: 162).

2.9 Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri

Yapılandırmacılık kuramı, derslerde öğrencilerin bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmalarını ve sınıfta aktif katılımlarının sağlanması amacıyla çeşitli yöntem ve tekniklere ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Öğretim ortamının çeşitli araçlar ve materyallerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin derslerden daha verimli bir şekilde yararlanmaları açısından büyük önem taşır. Öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri, öğrencilerin içeriği sadece belleğe geçici olarak almaktan ziyade öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlayan çeşitli araçlar sunmaktadır (Beamen, 1985: 71). Eğitim-öğretim sürecinde yazma etkinlikleri uzun zamandır kullanılmaktadır, ancak genellikle ödev, proje, rapor tutma, performans ödevi gibi biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Bu kullanım şekli, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin günümüzdeki amacını tam olarak yansıtmamaktadır (Doğan ve İlhan, 2016: 6).

Öğrenme amaçlı yazma, içerik öğrenmeyi desteklemek amacıyla yazmayı bir araç olarak kullanma anlamına gelmektedir. Yazma aktivitelerini kullanmak; öğrencilerin konuyu öğrenmelerine yardım eder, düşüncelerini düzenler ve sınıflandırır, belleklerini geliştirir (Sedita, 2013: 7). Öğrenme için yazma, bir derste yazmayı kullanmanın eğlenceli bir yoludur, çünkü öğrencilere yardımcı olmak için bir araç olarak yazmayı öğrenmelerini ister. Örneğin, bir kavram üzerinde on dakika kadar konuştuktan sonra

bir dersi duraklatmak ve öğrencilerden temel fikirlerin kısa bir özetini yazmalarını istemek, öğrenme için bir yazı biçimidir.

Yazmaya degecek bir şeye karar vermek, herhangi bir yazarın karşılaştığı ilk ve en zor zorluklardan biridir. Yazmaya başlangıç, öğrenciler açısından özellikle zor olabilir. Ancak sosyal bilgiler içeriği, yazmak için ideal bir “banka” materyali sağlar ve öğretmenler, öğrencilerin bu materyal hakkında yazılı olarak ilgilerini çeşitli şekillerde teşvik edebilirler (Beyer, 1982: 3). Prain ve Hand (1996), öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını en üst seviyeye çıkaracak yazma etkinliklerini nasıl yapılandıracağı ve en uygun aktiviteyi nasıl seçeceği konusundaki sorunlara yardımcı olmak amacıyla bir model geliştirmişlerdir. Buna göre yazma etkinlikleri 5 temel bileşene ayrılmaktadır (Bozat, 2014: 10-11):

Tablo 2.9 Yazma Etkinliklerinin Bileşenleri

Öğrenme Amaçlı Yazma					
METİN	MUHATAP	AMAÇ	YAZI TİPİ		KONU
ÜRETİM METODU	(Kime Yazacağım?)	(Amacım Nedir?)	(Hangi	Tür	(Ana Düşünce Nedir?)
(Nasıl Yazacağım?)			Kullanacağım?)		
- Kendi kendime - Akran - Bilgisayar - Kalem - Grup	- Alt sınıftaki öğrencilere - Okul ziyaretçilerine - Akranlarıma - Ailelere	- Fikirleri keşfetmek - Fikirlerimi sınıflandırmak - Konu hakkında bildiklerimi göstermek - Konu hakkında başkalarını ikna etmek	- Hikâye - Broşür - Kavram Haritası - Mektup - Günlük - Şiir - Rapor - Poster	- Anahtar kavramlar - Düşünceler arası bağlantılar - Örnekler	

Günlük, özet, mektup gibi yazma etkinlikleri, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve çeşitli alanlarda gereken yazma biçimlerine hâkim olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, yazma öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve yeni bilgi birikimi oluşturmalarına da katkıda bulunmaktadır (Yıldız ve Büyükkasap, 2011: 1645). Öğrenme amaçlı yazma; keşifsel yazma veya öğrenme günlükleri gibi gayri resmi yazma etkinlikleriyle ilişkili olsa da öğrencilerin bir konudaki kavramları daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak adına öğretmenler tarafından resmi yazma ödevleri olarak da tasarlanabilmektedir (Bean, 2001: 79).

2.9.1. GIST (Şema ve Metin Arasında Etkileşim Oluturma): Gist (Generating Interactions Between Schemata and Text), öğrencilerin etkili bir biçimde özet yazarak öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış bir stratejidir. Etkili özetleme, öğrencilerin bir metnin ana fikirlerine odaklanmalarını ve temel fikirleri göz ardı etmeden neyin önemli olduğuna karar vermelerini gerektirir. Özetleme yapabilmeyi öğretmek; bilgileri analiz etmelerini ve temel kavramları tanımlamayı içeren üst düzey düşünme becerisi olan bilgiyi sentezleme becerisine öğrencilerin sahip olmasını sağlar. Özetler, yazarın ana fikirlerini yeniden dile getirir (National Council for Special Education).

GIST, ders süreci boyunca ya da ders sonunda öğrencilerin ilgisini canlı tutan ve önemli fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan bir stratejidir. Öğrencilerin, bir paragrafı kendi cümleleri ile özetlemesi, onları kendi bilgilerini inşa etmelerine yaklaştırır. Özet yazma öğretiminin amacı, dersleri ilgi çekici hale getirme ihtiyacından değil, konuyu öğrencilere hitap eden bir temaya dayandırarak, onları akılda kalıcı yazı eylemine katılmaya motive etmeye çalışmaktır. Öğrencilerin dikkatini çeken bir yazı biçimi, onlara okumanın "özünü" anlamalarını sağlayacak ilgi çekici bir araca dönüştürülebilir (Frey, Fisher ve Hernandez, 2003: 45-49).

Derslerde GIST etkinliğinin nasıl uygulanacağı Tablo 4 'de verilmiştir. Örnek bir okuma parçası sınıfta işlendikten hemen sonra öğrencilerden aşağıda verilen adımları uygulaması beklenir:

Tablo 2.9.1 GIST Etkinliği

1. İlk cümleyi oku ve en fazla 15 kelime olacak şekilde özetle.
2. İkinci cümleyi oku ve en fazla 15 kelime olacak şekilde özetle.
3. Üçüncü cümleyi oku ve en fazla 15 kelime olacak şekilde özetle.
4. Okuma parçası tamamlanana kadar bu işlemi sürdür.
5. Daha sonra okuma parçasının tamamını en fazla 15 kelime olacak şekilde özetle.

Derslerde kullanılabilecek Gist etkinlikleri ders konusunun içeriğine göre çeşitlendirilebilir. Sınıfın bir köşesi kelime duvarı olarak kullanılarak öğrencilerden okudukları okuma parçaları ile ilgili temel kelimeleri veya cümleleri duvara asmaları istenebilir. Diğer bir etkinlik ise, o gün işlenen konu veya dersle ilgili defterlerine 20-30 kelimelik bir özet yazmalarının istenmesidir.

Frey, Fisher, Hernandez (2003: 45) tarafından GIST etkinliğinin uygulanma sırası şu şekilde verilmektedir:

Tablo 2.9.1 GIST Etkinliği Uygulama Aşamaları

GIST Etkinliği İçin Uygulama Adımları	
1	Kısa bir metnin dağıtılarak her metin, kenar boşluklarında "DUR" kelimesi ile gösterilen mantıksal özetleme noktalarını temsil eden dört veya beş bölüme bölünmelidir.
2	GIST etkinliği açıklanır. Öğrenciler metnin bir bölümünü okur, belli noktalarda durarak metnin "özünü" özetleyen bir cümle yazar. Metnin sonunda öğrenciler dört veya beş cümle veya metnin kısa bir özetini yazacaklardır.
3	Okunacak metni tanıtılır.
4	Metindeki önemli gerçekler hakkında sınıf tartışmasına liderlik edecek fikirler tahtaya yazılır.
5	Öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarına ve bu fikirleri tartışmalarına izin verilir.
6	Üzerinde anlaşmaya varılan cümle, tahtaya numaralandırılarak yazılır. Öğrenciler cümleyi günlüklerine yazar.
7	Yukarıdaki aynı sırayı takip ederek metin bitene kadar döngüyü tekrarlayın.
8	Sınıfın bir sayfa metni nasıl sınırlı sayıda cümleye sıkıştırdığını tartışın. Anlamını kontrol etmek için cümle dizisini tekrar okuyun. Kısa ve öz bir özet olarak hizmet etmesi için gerekli değişiklikleri yapın.

Yine Frey, Fisher, Hernandez (2003: 48) tarafında GIST etkinlikleri için değerlendirmenin nasıl olacağı aşağıdaki Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 2.9.1 Özet Yazma Değerlendirme Tablosu

Özet Yazmayı Değerlendirmek İçin Değerlendirme Tablosu				
	4	3	2	1
Uzunluk	6-8 cümle	9 cümle	10 cümle	11 veya daha fazla cümle
Doğruluk	Tüm ifadeler doğrudur.	Çoğu ifadeler doğrudur.	Bazı ifadeler konu dışı bilgilere atıfta bulunmaktadır.	Çoğu ifadeler konu dışı bilgilere atıfta bulunmaktadır.
Yorumlama	Doğrudan hikâyeden alınan en fazla 4 kelime arka arkaya kullanılmıştır.	Bir cümle, doğrudan hikâyeden alınan bir satırda 4'ten fazla kelime içermektedir.	İki cümle, doğrudan hikâyeden alınan bir satırda 4'ten fazla kelime içermektedir.	Üç ve daha fazla cümle, doğrudan hikâyeden alınan bir satırda 4'ten fazla kelime içermektedir.
Odak Noktası	Özet, yalnızca ana fikir ve önemli ayrıntılardan oluşmaktadır.	Özet, ana fikri ve bazı küçük ayrıntıları içermektedir.	Özet, ana fikri ve yalnızca küçük ayrıntıları içermektedir.	Hikâyenin ana fikri tartışılmamıştır.
Düzen	Noktalama işareti, dil bilgisi veya yazım hatası yapılmamıştır.	2-3 noktalama, dil bilgisi veya yazım hatası bulunmaktadır.	4-5 noktalama, dil bilgisi veya yazım hatası bulunmaktadır.	6+ noktalama, dil bilgisi veya yazım hatası bulunmaktadır.
Puan:				
Yorumlar:				

2.9.2. Ünlü bir Kişiyi Tanıtma: Öğrencilerin bilgileri uygulama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmektedir. Tanıtım yapacak kişi, aldığı rolü tanımlamalı, daha sonra izleyicilere sunacağı tanıtım yazısını hazırlamalıdır. Öğretmen; rol, izleyici,

biçim ve konu başlıklarında görev alacak öğrencileri belirler. Öğrenciler çiftler halinde çalıştıktan sonra izleyicilere konuya uygun bir tanıtım yazısı yazarlar.

2.9.3. Öğrenme Günlükleri: Öğrenme günlüğü, öğrenme deneyimiyle eşzamanlı olarak oluşturulan günlük olarak tanımlamaktadır. Öğrenme günlüklerinde, öğrenme içeriği ile ilgili süreç (kullanılan kaynaklar, raporlar vb.) yer almaktadır. Öğrenme günlüklerindeki amaç, öğrencilerin ilgisini çekebilecek konularda bir uzman gibi davranmasını sağlamak ve öğretmen tarafından bu sürecin kontrol edilmesine olanak sağlamaktır (Wagner, 2003: 131). Bir öğrenme günlüğü, öğrenme ve beceri gelişimimizi kanıtlayan bir günlük çeşididir. Öğrenme günlüğü, “Ne yaptığımızı” içeren bir kayıt değil, öğrendiklerimiz, denediklerimiz, eleştirel olarak yansıttığımız bilgilerimizin bir kayıdır. Kişiyi özgü olduğu için kesin doğru veya yanlış olarak nitelendirilemezler. Başka bir ifadeyle öğrenme günlükleri, kendi öğrenmenizi kaydetmenize, yapılandırmanıza, düşünmemize, yansıtmamıza, planlamamıza, geliştirmemize ve kanıtlamamıza yardımcı olur (Leading for the Future, 2013).

Her derste kullanılabilen öğrenme günlükleri; okuma ödevinden veya karşılaşılan bir problemten sonra öğrencilerin iki adet liste yazmaları ile başlamaktadır. İlk liste, anladıkları ana noktalardan diğer liste ise belirsiz buldukları noktalardan oluşur. Sonrasında düzenli aralıklarla öğrenmelerinin güçlü ve zayıf yönlerini (tekrarlanan hataların nedenleri gibi) teşhis etmek ve bu zayıflıkları gidermek için öğrenme günlüklerini gözden geçirirler. Bu süreç, öğrencilerin kendi öğrenme güçlüklerini tartışabilecekleri ve problem çözme tekniklerini paylaşabilecekleri bir ortam oluşmasını sağlar. Öğrenme günlükleri bu bağlamda birçok önemli amaca hizmet eder. Öğrenciler derste sunulan ana noktaları gözden geçirerek konuyu ne kadar anladıklarının yanı sıra neyi anlamadıklarını da belirlerler. Öğrenme günlüklerinin bazı öğrenciler için en önemli noktası; kendi öğrenme tarzlarını ve öğrenmelerini geliştirme yollarını keşfetmeleridir. Öğretmenler ise öğrencilerin öğrenme günlüklerini ara sıra toplayıp kontrol etmelidir (Nilson, 2010: 169-170).

Öğrenme günlükleri, günlükler ve yansıtıcı günlükler genellikle birbirinin yerine kullanılan terimlerdir. Ancak amaçları yönünden farklılık göstermektedir. Bir öğrenme günlüğü tutarken önemli olan öğrenmeyi açık hale getirmek ve kaydetmektir. Yansıtıcı günlükler, bir deneyim üzerine yansımayı göstermekle daha çok ilgilenirken, günlükler meydana gelen olayların bir kayıdır. Ancak genellikle hepsinde bir yansıma yönü vardır. Öğrenme günlükleri, öğrenmeyi kolaylaştırma veya değerlendirme aracı olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır. Genel olarak, bir öğrenme günlüğünü diğer yazılardan ayıran şey, zaman içinde devam eden konulara odaklanması veya bunu yapma sürecinden ya da sonuçlarından bir şeyler öğrenme niyetinin olmasıdır. Bu, öğrenme günlüklerinin basitçe bir olaylar günlüğü veya bir kayıt olmadığını gösterir. https://www.ucd.ie/teaching/t4media/learning_journals_logs.pdf

Öğrencinin öğrenme günlüğü oluşturma, ilk olarak öğrenme için uygun koşulları vurgulayan bir süreçtir. Aynı zamanda bağımsız öğrenmeyi de teşvik eder, öğrencilerin kendi günlüklerini yazdığından onlar için daha anlamlı hale gelmektedir (Rogers, 1969). Bir günlükten öğrenmek, öğrenme becerilerini geliştirir çünkü öğrenciyi dağınık bilgilerle yani açık olmayan fikirlerle baş etmeye zorlar. İkinci olarak, günlük yazma, derinlemesine düşünmeyi teşvik eder ve derinlemesine öğrenmeye yönelik derin yaklaşımlarla veya derin öğrenme ile ilişkilendirilir. Derin öğrenmede, öğrencinin amacı, materyal hakkında kişisel bir anlayış geliştirmek ve bunu bildikleri ile ilişkilendirmektir. Günlük yazma özgürlüğü, öğrencinin anlama girişimini destekler (Elbow, 1981: 286). Öğrenme günlükleri, öğrencilerin ne öğrendikleri ve bunu nasıl öğrenecekleri hakkındaki düşüncelerini kaydeden günlükler gibidir. Öğrenciler kadar öğretmenler için de konuya ilişkin yanlış algıları ortaya çıkardığı için yararlı araçlardır. Çoğu zaman, öğrencilere seçmeleri için çok fazla soru sormak ters etki oluşturur. Bazı öğrenciler, çok uzun bir liste karşısında bunalmış hissederek ve zamanlarının çoğunu hangi soruların cevaplanacağına karar vermek için harcarlar. Aynı şekilde, insan doğası olduğu için, bazı öğrenciler sadece asgari çaba gerektiren soruları seçeceklerdir. Nihayetinde, istediğiniz şey öğrencilerin derinlemesine düşünmesidir. Bu nedenle böyle bir çaba gerektiren bazı soruları eklemek önemlidir. Genellikle Öğrenme günlüğü sorularının en iyi biçimi şudur: “Ne öğrenmeye can atıyorsun? Neden? Bugünün dersi ile kendi kişisel deneyimleriniz arasında ne tür bağlantılar kurdunuz? Bugün ortaya

çıkan ve “çöpe atılması” gerektiğini düşündüğünüz bir fikir/deneyim neydi? Bugün öğrendiğiniz en önemli şey neydi? Neden önemliydi? Önceki bildiklerinizle aynı ya da farklı mıydı? Bugünkü dersin temel fikri neydi? Bugün işlenen bilgilere ne gibi tepkiler (şaşıрма, çatışma, sevinç vs.) verdiniz?”

Öğrenme günlüklerinin kullanılacağı ders öncesinde öğretmenin gözönünde bulundurması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öğretmen, öncelikle bir önceki derste öğrenilen bilgileri özetlemelidir. Bugünkü derste öğretilcek konuyu tanımlayıp konu ile öğrencilerin ön bilgisinin ne olduğunu ortaya çıkarmalıdır. Ayrıca öğrencilerden bugünkü konu ile ilgili tahminlerini öğrenmelidir. Konu ile ilgili cevaplanması istenilen sorular yazılır ve nedeni açıklanır. Öğrencilerin verilen görev ile ilgili zorlandıkları noktalar varsa bunlar açıklanır. Öğretmen ders sürecinde öğrencilerden sunulmakta olan kavramların bir açıklamasını yazmalarını ister. Ayrıca öğrencilerden okudukları veya sınıf içi tartışmalarında kafa karıştırıcı veya şaşırtıcı buldukları bir konuyu yazmalarını ister. Ders sonunda öğrencilerin düşünme, yansıtma, uygulama ve gözden geçirme becerilerini pekiştirmek amacıyla öğretmen öğrencilerden derste öğrenilen kavramı daha önce ön bilgilerinde bulunan kavramla karşılaştırmalarını, anahtar sözcüklerle dersi özetlemelerini, dersin en zor kısmının ne olduğunu açıklamalarını ister (Baker, 2002: 12).

2.9.4. Listele- Gruplandır- Sınıflandır: Metinleri veya bir okuma parçasını kullanarak, öğrencilerin bir konu için önemli olarak gördükleri kelimeleri listelemesi, daha sonra da kelimeleri gruplandırıp sınıflandırmasıdır. Kelime listesindeki kelimelerle benzerlikler arayarak ve kelimeleri nereye yerleştireceğine karar vererek, öğrencilere belirli kavramlardan veya fikirlerden uzaklaşma konusunda yardımcı olur. Bu strateji, sınıfın küçük işbirliği ekiplerine ayrılmasıyla yapılmalıdır. Öğrenciler, benzer özelliklere sahip kelimeleri bir araya getirmek için çalışırlar. Her işbirliği ekibi, kararlarını sınıfta açıklayarak paylaşır. Son olarak, öğretmen iş birliği ekiplerinden birine, gruba daha fazla örnek eklemesini ve sınıftaki diğer örneklerle karşılaştırma yapmasını talep eder (Michigan Department of Education).

2.9.5. Mikro temalar: 5x8 ebatlarındaki not kartlarına yazılan kısa yazılardır. Öğrenciler, öğretmen tarafından belirlenen bir konuya cevap verir. Mikro temalar kısıtlı bir alana yazıldığı için öğrencilerin yazılarını dikkatli bir şekilde planlamasını gerektirir. Tipik olarak mikro tema yazımı “çok fazla düşünmeden önce yazılan bir parça yazı” olarak tanımlanır. Öğrenciler bir konuyu, tartışmayı veya temayı özetlemeli ve nesnel olarak alternatif bir bakış açısı belirtmelidirler (Michigan Department of Education).

2.9.6. Not Alma-Cornell Sistemi: Pauk (2001: 236-238), iyi not almanın, akademik başarının gereklerinden bir tanesi olduğunu belirtmektedir. Okuduklarını veya gördüklerini anlama ve hatırlamada öğrencilere yardımcı olur. Ders araç-gereçleri ilgi çekici olmasına rağmen öğrenciler genellikle gün içerisinde duyduklarının %50'sini unutmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin bağlantı kurmasına, soruları geliştirmesine ve okuduklarını, gördüklerini veya öğrendiklerini analiz etmelerine katkı sağlar. Cornell not alma, bu bakımdan hem not alma hem de bir çalışma sistemidir.

Cornell yöntemi, Cornell Üniversitesi'ndeki öğrencilerin notları düzenlemesine ve kaydetmesine yardımcı olmak için Pauk tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. Cornell yönteminde; ders fikirlerini kaydetmek için sağ sütun, soruları ve ana hatları doldurmak için sol sütun (işaret sütunu) ve özetlemek ve değerlendirmek için kartın altındaki son bölüm olmak üzere üç bölümden oluşan bir kart kullanılır. Cornell yöntemi, uzun süreli bellekte veri depolamayı hedefleyen ve bilgiyi işlemeye odaklanan bilişsel psikolojiden türetilmiştir (Albu'zi, 2019: 864). Not alma sistemi doğal bir öğrenme döngüsüdür çünkü not alan bireyin tek bir belgeyle etkileşim halindeyken yeni bilgileri kaydetmesini, gözden geçirmesini ve değerlendirmesini gerektirir (Evans ve Shively, 2019: 10).

Tablo 2.9.6 Not Alma- Cornell Sistemi

Hatırlatıcı İpuçlar	Not Alma Sütunu
Kayıt: Ders esnasında öğrencinin notlarını kaydetmesi için not alma sütunu kullanılır. Sorular: Kısa bir süre içerisinde not alma sütununda yer alan notlara dayanarak sorular yazılır. Tekrar: Not alma sütunu bir kâğıt ile kapatılarak sorulara bakılır ve öğrenme deneyimleri ile bu sorular yüksek sesle cevaplanır. Yansıtma: Öğrenci kendisine sorular sorarak konu üzerinde düşünür. Gözden Geçirme: Öğrenci daha önceki tüm notlarını inceleyerek sık sık tekrar eder.	
Özet Dersten sonra, alınan notları özetlemek için bu alan kullanılır.	

Evans ve Shively (2019:1)'nin sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Cornell sistemi, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artıran ve okuma yaparken hafızaları üzerindeki kesintilerin etkisini azaltan bir etkiye sahiptir. Cornell yöntemi, öğrenciler üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir, bununla birlikte özel gereksinimli öğrenciler üzerinde de etkilidir. Baharev (2016), Cornell yöntemini kullanarak ders işleyen ve içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu yöntemin özel gereksinimli öğrencilerin ders içi performansını iyileştirdiğini gözlemlemiştir (Alzu'bi, 2019: 865).

2.9.7. Soru-Cevap İlişkisi (Question-Answer Relationship / QAR): Pearson ve Johnson (1978) tarafından geliştirilen bu strateji, öğrencilere, karşılaştıkları sorunun türünü belirleme konusunda yardımcı olur, böylece öğrenciler cevap bulmak için doğru becerileri kullanırlar. Bu teknik, cevaplara ulaşmak ve başka bilgiler ile bağlantı kurmak için öğrencilerin arka plandaki bilgilerini ve deneyimlerini kullandığı, kavrama ve akılda tutma becerilerini geliştiren bir tekniktir. Öğrenciler, okuduktan veya dinledikten sonra, sunulan materyalle ilgili üç kategoride soru yazmak için küçük gruplar halinde çalışırlar. Konu ile ilgili bir metin okunduktan sonra öğrenciler küçük gruplara ayrılır. Metinde açıkça belli olan ve üstü kapalı bir şekilde bulunan, yazarın arka planda

vermek istediği mesaj bulunur. Öğrenciler sordukları soruları diğer grupla değiştirmeli, soruları cevaplandırmaları ve cevaplandırıdıkları soruların sınıflandırılması için geri bildirim vermelidir (Raphael, 1982: 187-188).

Tablo 2.9.7 QAR Etkinliği

QAR Soruları	Cevap
Tam Orada	Cevap, metnin tek bir bölümündedir. (Kim, Nerede, Ne zaman)
Düşün ve Araştır	Cevap, metnin çeşitli kısımlarında yer alır. Öğrenci bu cevapları biraraya getirir.
Yazar ve Sen	Öğrencinin ön bilgileri ile yazarın anlatmak istediği hakkında tahminde bulunması istenir.
Kendi Görüşün	Metni kullanılmadan öğrenci sadece ön bilgilerini kullanarak soruları cevaplandırır.

2.9.8. Hızlı Yazma: Öğrenciler yeni bir konuyu okurken veya karşılaştığı yeni bilgileri gözden geçirirken kullanılan motive edici bir ön okuma etkinliğidir. Öğretmen, bir konu hakkında öğrencilere kendi bilgilerini değerlendirme fırsatı sunar. Hızlı yazma, öğrenilen ve öğrencilerin okuma yeteneğine uyarlanmış herhangi bir alan için kullanılabilir (Michigan Department of Education).

2.9.9. RAFT (Rol, Kitle, Biçim, Konu): RAFT, öğrencinin yazarlığını yönlendiren yapılandırılmış bir tekniğin kısaltmasıdır. R (Role) yazarın rolü, A (Audience) okuyucu kitleyisi, F (Format) biçim, T (Topic) konu anlamına gelmektedir. Bu teknik, öğrencinin bilgisini, başkalarına ait bir bakış açısından göstermek için kullanılır. Bu stratejide öğrenciler bir rol üstlenir ve bir okuyucu kitle seçer. Bu kitleye, seçtikleri bir formatı kullanarak yazı yazmaları istenir. RAFT bir ünitenin başında veya sonunda kullanılabilir. Bir ünitenin başlangıcında kullanılan RAFT yazma ödevi öğrencilerin arka plan bilgisini değerlendirebilir. Bir ünitenin sonunda ise ana fikir ve kavramları özetlemek için kullanılabilir (Michigan Department of Education).

2.9.10. Özetleme: Özetleme öğrencilerin, derste işlenen kavramları, fikirleri açıklamak için kendi sözcüklerini kullanmalarını gerektirir. Özet, metnin en önemli noktasıdır ve kısa olmalıdır. Özet, kişinin mümkün olduğu kadar kendi cümleleriyle

yazılmalı ve metnin sadece ana fikrini içermelidir. Öğrencilerin kendi cümleleriyle ana fikri yeniden ifade etmesi, yanlış kavramların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

2.9.11. Diyalog Günlüğü: Diyalog günlüğü, öğretmen ve öğrenci arasındaki gayriresmi yazılı konuşma olarak tanımlanmaktadır. Diyalog günlüklerinde, bir metin incelendikten sonra öğrencilere metinle ilgili “Ne (Bu olay nedir?), Nerede (Nerede gerçekleşti?), Ne zaman (Ne zaman gerçekleşti?), Kim (Bu olayda kim/kimler var?), Bu olaydan ne öğrendin? Bu olay insanların hayatını neden değiştirdiğini/değiştireceğini düşünüyorsunuz?” soruları sorularak cevap vermeleri istenir (Dabbagh, 2017: 72).

2.9.12. Birinci Elden Kaynak Analizi Günlüğü: Öğrencilerin, tarihçilerin yazdığı belgeleri değerlendirmesi ve bu belgelerden elde edilen yorumların geçerliliğini belirlemesi tarih eğitiminde zorunludur. Bu analiz ve değerlendirme, ancak öğrencilerin birinci elden kaynakları inceleyip değerlendirerek, diğer kaynaklarla karşılaştırarak fikir sahibi olmalarına fırsat verilirse mümkün olmaktadır. Birinci elden kaynak analizi günlüklerinde, öğrencilerden kaynakta yazılan şartları tanımlamaları, kaynak yazarının tutum, inanç ve davranışlarını tartışmaları, kaynağa yansıyan fikir, ilke, inanç ve değerleri belirlemeleri, benzer belge veya dokümanlar ile karşılaştırma yaparak tarihsel bakış açılarını fark etmeleri istenmektedir (Cantu, 2000).

2.9.13 Serbest Yazma: Peter Elbow’un “Writing without Teachers/Öğretmensiz Yazma” adlı eserinde (1975) ilk kez tanıtılan serbest yazı, o an aklınıza ne gelirse yazmak demektir. Serbest yazma, fikir üretmek ve tutumları keşfetmek için yararlı bir araçtır. Öğretmenler, bu etkinliğe beş dakika kadar bir süre ayırabilir, ancak bu etkinlik için ayrılan en sık süre on ila on beş dakikadır. Odaklı serbest yazma, belirli bir konu ya da soru hakkında yazılmış bir yazıdır. Bu etkinliğin en faydalı tarafı, öğrencilerin kendi düşüncelerini yazarak başka bir kişinin düşüncelerine güvenmek zorunda kalmamasıdır. Serbest yazma ile ilgili örnek sorular:

1. Bugünün okuma ödevi hakkında en az ne anladınız?
2. Bugün için okuduğunuz makalede hangi noktalar en ikna edici (veya en az) ikna edicidir?

3. Bu bilginin değeri nedir? Çalıştığınız şey etrafınızdaki dünyaya nasıl uygulanır?
4. Fransız Devrimi sırasında köylü olsaydınız, en büyük korkunuzun ne olacağını düşünüyorsunuz?
5. Okuduğunuz eserin yazarı hakkında ne gibi varsayımlar yaparsınız?
(<http://writing2.richmond.edu/wac/freewrit.html>)

2.9.14 Giriş Fişleri/Çıkış Fişleri: Giriş fişleri ve çıkış fişleri, öğrencilerden ya dersin başında (girişinde) ya da sonunda (çıkışında) ortaya çıkardığınız sorulara verilen yanıtları yazmaktadır. Genellikle beş dakikadan fazla zaman almazlar ve bu cevaplardan öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı kolayca belirlenir.

Örnek sorular:

1. A ve B arasındaki sebep / sonuç ilişkisi nedir?
2. Bugün (kapladığımız) / okuduğumuz (çıkış) için okuduğunuz materyal hakkında sizi şaşırtan şey nedir?
3. Bu ders döneminde öğrendiğiniz en önemli üç şey nedir?
(<http://writing2.richmond.edu/wac/entrexist.html>)

2.9.15 Okuyucu Tepkili Yazma: Öğrencilerin, üzerinde çalıştıkları konulara ilişkin fikirlerini etkileyen tutumların neler olduğunu bilmeleri gerekir. Bu noktayı vurgulamak için okuyucu tepkili yazma etkinliği önerilmektedir. Bu etkinliğe göre; öğrencilerin, bir kâğıdı ortadan dikey bir çizgiyle bölmeleri sağlandıktan sonra öğrencilere makalenin bir yüzüne başlık olarak yazarın önyargıları; diğer tarafta, kendi önyargıları yazdırılır. Yazarın önyargılarını listelemek, öğrencilerin okudukları parça ile ilgili eleştirel düşüncelerini sağlar. Kendi önyargılarına dikkat etmek ise öğrencilerin kendi görüş açılarını keşfetmelerine yardımcı olmaktadır
(http://writing2.richmond.edu/wac/r_respon.html).

2.9.16. Öğrenme Günlüğü

Bu etkinlikte, her öğrenciye araştırma yapmak için farklı bir konu verilir. Öğrenci, kendisine verilen konuyu uzun bir süre boyunca araştırırken, bir öğrenme günlüğü oluşturur. Günlük, öğrencinin öğrenme deneyimlerini belgeler. Öğrenme deneyiminin tarihini, öğrenme deneyiminin kaynağını (web sitesi, dergi, röportaj vb.) ve öğrencinin yaşadığı gerçek öğrenme ve kavrayışları gösterir. Öğrenme sürecinde ne kadar zaman harcadığını açıklar. Günlükteki yorumlar, öğrencinin belirli bir kaynaktan ne öğrenilmesini beklediğini, öğrencinin öğrenme deneyiminde karşılaştığı zorlukları veya hayal kırıklıklarını belgeleyebilir (Baker, 2003: 11).

Tablo 2.9.16 Öğrenme Günlüğü Örneği (Knipper ve Duggan, 2006: 465)

Tahminler
Bu materyalden ne öğreneceğim?
Kavramlar
Bu materyali okurken neler öğrendin?
Sorular
Bu materyal hakkında henüz ne anlamıyorum?
Kişisel görüş
Bu materyal hakkında ne düşünüyorum?

Öğrencilere nasıl yazıldığını öğretmeyi (yazmayı öğrenme) ve içeriği öğrenmek için yazmayı nasıl kullanacaklarını öğretmek (öğrenmek için yazma) hedefleri birbirinden farklı olsa da her iki yönergenin eşzamanlı olarak gerçekleşmesi gerekir. Son yıllarda, öğrenme amaçlı yazma üzerine yapılan araştırmaların sayısında artış olduğu literatürde göze çarpmaktadır. Birçok araştırmacı, bu yaklaşımın özünü daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmektedir (Erduran Avcı ve Akçay, 2013: 50).

2.10. Sosyal Bilgiler Derslerinde Birinci Elden Kaynak Kullanımı

Sosyal bilgiler dersinin temel amacı, öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak onları hayata en iyi şekilde hazırlayabilmektir. Günümüzde, bireyler toplumda birçok bilgiyle karşılaşmaktadır. Bu yoğun bilgi ortamında, bireylerin doğruyu yanlıştan, önyargıdan ve objektiflikten ayırtabilme becerisine hızla ihtiyaç duyulmaktadır. Güvenilir kaynaklardan elde edilen bilgilerle yaşamak, fikirlerin ve olguların kanıtlanmasıyla kolaylaşır. Öğrencilerin bilgi kaynaklarını tanıma, sorgulama ve eleştirme yetenekleri geliştirilmelidir, çünkü bu beceriler günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara yönelik önemli bir gerekliliktir (Doğan, 2014: 86).

Tarih öğretiminde, sadece olguların ve kavramların öğretilmesi değil, aynı zamanda becerilerin de kazandırılması önemlidir. Zira insan belleği, uzun süre boyunca sınırlı sayıda olguyu ve kavramı hafızasında tutabilir. Bu nedenle, tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi öğrencilere gelecekte yaşayacakları durumlar için bu becerileri kullanabilme yetisi sağlayabilir. Tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesi için, öğrencilerin birinci el ve ikinci el kaynaklarla tanışması, onları incelemesi ve tarihsel kaynaklara katılım sağlaması son derece önemlidir. Ancak bu tür etkinlikleri gerçekleştirebilmek için, tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları bu imkânları sunmalıdır. Eğitimcilerin, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmayı hedeflemeleri önemlidir. Birinci el ve ikinci el kaynakların kullanıldığı etkinlikler de bu amaca ulaşmanın bir yolu olarak düşünülmektedir (Işık, 2011: 1288). Birinci el kaynaklar, el yazmaları, birincil şahıs günlükleri, sözlü tarih kaynakları, mektuplar, röportajlar, fotoğraflar, filmler, haritalar, ses kayıtları gibi kaynaklardır. Bu kaynaklar, tarih öğretiminde kullanıldığında öğrencilerin farklı fikirleri tartışabildiği ve önemli projeler sunabildiği bir sınıf ortamı oluşmasına neden olmaktadır (Dönmez ve Altıkulaç, 2014: 925). İngiltere'de okul tarih programında 1991 yılında yapılan değişiklikler, Bruner'in bilişsel gelişim programına dayanmaktadır. Ulusal Tarih Programı'nın uygulanmasının ardından, okullarda tarih dersinin amaçları ve doğası üzerine uzun süreli tartışmalar yaşanmıştır. Yeni tarih programının en yenilikçi yaklaşımından biri, öğrencilere tarihi değerlendirebilmeyi öğretmenin gerekliliği olmuştur. Bu gerekliliği desteklemek amacıyla yapılan çalışmalarda, derslerde birinci ve ikinci el kaynakların kullanımını vurgulanmıştır (Doğan, 2014: 87).

Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde, geçmişle ilgili konuların ele alındığı süreçte öğrencilerin, geçmiş olaylarla ilgili kanıtlara ulaşması ve bu kanıtları sorgulayarak kendi tarihsel bilgilerini inşa etmeleri önemli bir amaç olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımda, tarih öğretimi; tarihsel olayların sebep-sonuç ilişkilerinin, öğrencilerin tarihsel kanıtlar temelinde kurduğu analizlerle açıklanması üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için iki temel faktör dikkate alınmalıdır. İlk olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gerekmektedir. İkincisi ise birinci elden kaynaklar gibi tarihsel kanıtları doğru ve tarafsız bir şekilde kullanmalarıdır (Doğan ve Dinç, 2007: 198).

Birinci elden kaynakların kullanımı, öğrencilerin sadece ders kitabında veya öğretmenin anlatımında yer alan tarih bilgilerine bağımlı kalmaktan kurtulmalarını sağlar. Tarih dersiyle ilgili fotoğraf, resim, harita, telgraf, belge, belgesel gibi birinci elden kaynakları öğrencilerin kullanması ve bu kaynakları sorgulaması oldukça önemlidir. Bu kaynaklar üzerinden tarihsel bilgilere ulaşılması veya mevcut bilginin farklı kaynaklarla desteklenmesi gerekmektedir. Türkiye'deki tarih ders kitaplarına baktığımızda birinci ve ikinci el kaynaklara okuma parçası şeklinde yer verildiği görülmektedir. Ancak, bu metinlere etkinliklerle işlev kazandırılmamakta ve genellikle sadece okunmaktadır. Bazı durumlarda ders öğretmeni, metinlerle ilgili birkaç soru sormaktadır, ancak daha etkileşimli bir yaklaşım gerekmektedir (Işık, 2011: 1289).

İngiliz tarih öğretimi programı, öğrencilerin tarihçi rolünü üstlenerek tarih metodolojisinin duyarlılıklarını öğrenmelerini ve bilgiyi üretme süreçlerine ilişkin tecrübe ve beceriler kazanmalarını hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere, başlangıçta konuyla ilgili kavramların tanıtılması amaçlanmaktadır. Öğrenciler pasif bir şekilde sunulan bilgi ve yorumları kabul etme yerine, geçmişteki olayları, kavramları, düşünceleri ve duyguları anlamlandırdıkları ve tarihi olayları yorumlayabildikleri bir sınıf yapısını öngörmektedir (Doğan, 2014: 88). Ancak, bu süreçte, öğrencilerin kaynaklara yöneltecekleri sorular önem taşır. İlgili belgenin geçtiği dönemle ve olayla ilgili sorular üretilerek belge incelenmelidir. Öğrenciler, belgeden aldıkları cevaplara göre metinler oluşturabilirler. Öğrencilerin sadece ikinci el kaynaklara bağımlı kaldıklarında sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini kullanma

ve geliştirme ihtiyacı duymadıkları doğrudur. Ders kitaplarında bir kanıtı açıklama ve çıkarımlarda bulunma süreci sistematik bir şekilde yer almamaktadır. Bu nedenle, öğrencilere birinci el kaynaklara yönelik etkinlikler ve analiz fırsatları sunmak, onların tarih bilgilerini sorgulama ve eleştirme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Doğan ve Dinç, 2007: 198).

Tablo 2.10 Birinci Elden Kaynak Sorgulama (Doğan ve Dinç, 2007: 213)

Belgeye Sorulabilecek Sorular	Ayrırt Etme	Belgenin türü nedir? Kim tarafından hazırlanmıştır? Yazarı hakkında bilinenler nelerdir? Ne zaman ve niçin yazılmıştır?
	Anlama ve Yorumlama	Kaynakta hangi düşünceler öne sürülmüştür? Kaynağın içeriği hangi değer/tutumları yansıtıyor? Belgemin kime yazılmış olduğu hakkında herhangi bir ipucu var mı? Kaynak ne kadar güvenilirirdir? Kaynağın, ilgili olduğu döneme ait diğer kaynaklarla ilişkisi nasıldır? Onlarla aynı fikir ve tutumları gösteriyor mu? Kaynaklar arasında farklılıklar varsa bunları nasıl açıklayabilirsiniz?

Tarihçinin zanaatı, geçmişin yazılı kalıntılarının analizi etrafında döner. Bunu doğru bir şekilde yapmak için, her belge hakkında, her belge grubu hakkında ve nihayetinde tarihsel bir dönemin tüm mevcut kalıntıları hakkında bir dizi soru sorulmalıdır. Sorulacak bu sorular bir tarihsel dokümanın analizini sağlayacaktır.

1. Ne zaman yazılmıştır?

2. Nerede yazılmıştır? Yazarın nerede yaşadığını bilmek, bir belgenin dilini, biçimini ve içeriğini anlamamıza yardımcı olabilir.

3. Kim yazdı? Sadece bir yazarın adını bilmek yeterli değildir, ancak kişi hakkında başka kaynaklardan bir şeyler öğrenirsek, belge hakkında daha fazla bilgi öğrenebiliriz. Örneğin, Machiavelli'nin Fransız, İspanyol ve Papalık mahkemelerini ilk elden gözlemleyen ve Floransa hükümetine yüksek düzeyde katılan profesyonel bir diplomat olduğunu biliyorsanız, Prens'i çok daha iyi anlarsınız. Siyasette aktif bir katılımcı olduğunu bilmiyor olsaydık, kitabı gerçek hayattan saf dersler olarak görmek yerine sadece bir siyasi teori parçası olarak görmezden gelebilirdik.

4. Neden yazıldı? Hiçbir yazar amaçsız yazmaz, bu nedenle yazarın yazarak neyi başarmayı umduğunu bilmemiz gerekir. Belgenin kanıt olarak değeri doğrudan amaç ile ilgilidir.

5. Bu belge bir mektup mu? Felsefi bir diyalog mu? Politik bir konuşma mı? Pek çok farklı söylem biçiminin, kendine özgü yapıları vardır. Ne söylendiği, nasıl söylendiği ve nasıl anlaşılacağı seçilen forma bağlıdır.

6. Kimin için yazılmıştır? Kimin için yazıldığını belirleyebilirsek, türün neden seçildiğini görebiliriz. İzleyici hakkında ne kadar çok şey bilirsek, belgeyi o kadar iyi anlarız.

7. Doküman nereden geldi? Orijinal yazar tarafından yazılmış mı yoksa başka bir zaman ve yerde yapılmış bir kopya mı? Elimizdeki metin, orijinal metinden ne kadar uzaksa, hata tehlikesi o kadar büyük ve bir tarihçi için de değeri o kadar düşük olur. Kalan tek kopya buysa, onu kullanmalıyız, ancak her zaman bozulabileceğinin bilincinde olmalıyız.

8. Hangi dilde yazılmıştır? Kanıtları doğru şekilde kullanmak için, akademisyenler belgenin orijinal dilinden haberdar olmalıdır. İdeal olarak, tüm çevirilerin bir dilden diğerine doğrudan çevirmenin imkânsızlığının neden olduğu hatalar ve çarpıtmalar içerdiğini bilerek belgeyi yalnızca orijinal dilde kullanacaklardır (Writing Across The Curriculum • Resource Binder • Revision 2006: 88-91).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, kullanılan yöntemler, araştırmada izlenen adımlar ve veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yaklaşımları bir arada kullanılmıştır. Karma yöntem olarak adlandırılan bu yaklaşım, araştırmacıya yaklaşımları ve kavramları birleştirerek daha geniş ve detaylı bir şekilde araştırma imkânı sunmaktadır. Tek bir yöntemle yapılan çalışmalarda, farklı görüş ve anlayışların gözden kaçma olasılığı bulunmakla birlikte nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması araştırılan olayın farklı yönleri ortaya çıkarmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012: 3).

Araştırmanın nicel boyutunda, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılan öğrencilerin ön test puanları alınmış ve ardından deney grubuna öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında son test puanları her iki grupta (deney ve kontrol) da ölçülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Bu model, araştırmacılara öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi değerlendirmek için güvenilir bir yöntem sunmaktadır. Başarı testi, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “Kültür ve Miras” ünitesindeki kazanımlara uygun sorulardan oluşmaktadır.

Uygulama süresince öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılması bağımsız değişken olarak ele alınmış olup öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ile akademik başarı düzeyleri ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Tablosu

Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ders İşlenişinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımı (Bağımsız Değişken)	Ders İşlenişinde Öğrenci Merkezli Öğretim Yönteminin Kullanılması
Akademik Başarı ve Tarihsel Düşünme Becerileri (Bağımlı Değişkenler)	

Araştırmanın nitel boyutunda, gömülü teori deseni yöntemi kullanılmıştır. Gömülü teori; verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini eş zamanlı olarak yapan, verilerden analitik kodlama ve kategori elde eden, teori geliştirmek için örneklemeye başvuran, geliştirilen bağımsız analizlerden sonra literatür incelemesinin ve değerlendirmesinin yapıldığı kapsamlı bir araştırma yöntemidir (Çelik ve Ekşi, 2015: 20). Gömülü teori deseni yönteminden elde edilen veriler; genellikle görüşme, gözlem, günlük gibi yazılı materyaller ya da bu metotların birleşiminden oluşur. Gömülü teori yaklaşımında, bu metotların birarada kullanımı önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010, 66). Glaser ve Strauss tarafından 1967 yılında ortaya konulan bu modelde, bireylerde var olan görüş ve bilgileri ortaya çıkarmak amacıyla veri toplamada çok sayıda teknik bir arada kullanılmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen veriler sürekli analiz edilir, geri dönülür ve bütüne ulaşma yolunda yeni veriler elde edilmeye çalışılır. Gömülü teori modelinde amaç, veri içinde gizli/gömülü olan veriyi bağımsız biçimde; hiçbir hipotez ya da görüşten etkilenmeden esnek ve sistemli bir biçimde ortaya çıkarmaktır (Bulduklu, 2019: 1). Strauss ve Corbin, 1990 yılında gömülü teori modeline yönelik daha sistematik ve analitik adımlardan oluşan bir yaklaşımı benimsemişlerdir. İlk haline göre geçerlilik ve güvenilirlik üzerinde daha fazla duran ve önceden belirlenmiş kategorilerden yola çıkılmasının gerekliliğini vurgulayan bu yaklaşım, sistematik gömülü teori olarak adlandırılmıştır. Klasik ve sistematik gömülü teorilerinin ardından Charmaz, yapısalcı gömülü teori yaklaşımını geliştirmiştir. Charmaz tarafından 2006

yılında ortaya atılan yapısalcı gömülü teorinin temelinde, araştırmacının görüş ve değerlerinin yapılan çalışmayı etkilediği varsayımı vardır (Ayduğ, 2022: 186).

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına “Osmanlı Devleti’nin sosyal yapısı ve ekonomik durumunun gelişiminde, İstanbul’un fethi ne gibi değişikliklere neden olmuştur?” sorusu sorularak öğrencilerden tarihsel bir metin yazmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında ise aynı soru tekrarlanarak öğrencilerden yeni bir tarihsel metin yazmaları istenmiştir. Elde edilen tarihsel metinler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilen verilerin belirli temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz yöntemidir. Elde edilen bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulması betimsel analizin temel hedefidir. Analiz dört aşamada gerçekleştirilir: İlk aşamada araştırmacı; araştırma soruları, kavramsal çerçeve, görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlar temelinde bir veri analizi çerçevesi oluşturur. Bu şekilde verilerin, hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Daha sonra araştırmacı, oluşturulan temalara dayanarak verileri düzenler. Bu süreçte verilerin geçerli ve akla uygun bir şekilde birleştirilmesi önemlidir. Ardından araştırmacı, düzenlenen verileri tanımlar ve gerektiğinde doğrudan alıntılara başvurabilir. Bu aşamanın sonunda araştırmacı, tanımlanan bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Bunun yanı sıra, araştırmacı bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklayarak ve gerektiğinde farklı olgular arasında karşılaştırma yaparak, yorumları daha da geliştirmektedir (Özdemir, 2010: 336).

Tablo 3.1 Araştırmanın deneysel deseni

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
Deney grubu	Başarı testi, Ön tarihsel metin	Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ders işlenişi	Başarı testi, Son tarihsel metin
Kontrol grubu	Başarı testi, Ön tarihsel metin	Öğrenci merkezli öğretim yöntemi ile ders işlenişi	Başarı testi, Son tarihsel metin

Deney grubunda, sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” ünitesi süresince öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılırken, kontrol grubunda ise öğrenci merkezli yöntemlerle ders işlenmiştir. Bu şekilde, deney grubuyla karşılaştırıldığında kontrol grubunda tarihsel düşünme becerilerinde hangi değişikliklerin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden biri olan öğrenme günlüklerini, uygulama süresince deney grubu öğrencilerinden her hafta tutmaları istenmiş ve bu günlükler denetlenmiştir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili süreçleri takip etmeleri de sağlanmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, Van ili Erciş ilçesinde bulunan Karlıyayla Ortaokulu'nda A ve B şubelerinden oluşan 7. sınıf öğrencileri, bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan ‘Kültür ve Miras’ ünitesi, araştırmanın odak noktası olarak belirlenmiştir. Karlıyayla Ortaokulu'nda 7. sınıfta öğrenim gören öğrenci sayıları Tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2 Araştırma Grubu

Grup	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Kontrol	7/A	15
Deney	7/B	15

Uygulamanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesinin ardından, araştırmanın etik ve yasal gerekliliklerini karşılamak amacıyla Van Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmıştır (Ek-1). Uygulama yapılacak okulda resmi izinler alındıktan sonra, öğrencilerin 6. sınıf notları ve sosyal bilgiler başarı puanları incelenerek şubeler belirlenmiş, deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı deney grubunda 7/A sınıfından 18 öğrenci bulunurken, kontrol grubunda 7/B sınıfından 21 öğrenci yer almaktadır. Ancak her iki şubede sürekli devamsızlık sorunu yaşayan

öğrenciler bulunması nedeniyle araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayısı 15 olarak ele alınmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunu ölçmek için "Kültür ve Miras" ünitesinde yer alan konulara ilişkin öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmek ve akademik başarılarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlanmıştır. Akademik başarı testinin soruları, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 7. Sınıf kazanım kavrama testleri incelenerek hazırlanmıştır. Bu inceleme süreci, "Kültür ve Miras" ünitesinde yer alan kazanımların kapsamını yansıtan ve öğrencilerin genel başarı durumunu değerlendirebilecek soruların seçilmesini sağlamıştır. Bu şekilde, testte yer alan soruların öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerini ve anlayışlarını doğru bir şekilde ölçebilmesi hedeflenmiştir. Soruların belirlenmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan müfredat ve kazanımların dikkate alınması da önemli bir kriter olmuştur.

İlk aşamada, başarı testi için belirlenen 42 soru, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek 20 soruya indirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, testin kapsamını ve zorluk seviyesini göz önünde bulundurarak yapılan bir değerlendirme sürecini içermiştir. Bu şekilde, testin daha etkili bir şekilde öğrencilerin bilgi ve anlayış düzeylerini değerlendirebileceği düşünülmüştür. Öğretmenlerin uzmanlığı ve deneyimi, testin içeriğinin uygunluğunu ve geçerliliğini sağlama konusunda önemli bir katkı sağlamıştır. Başarı testinin; KR 20 güvenirlik değeri .78, güçlük derecesi .68, ayırt edicilik değeri .45 olarak bulunmuştur. Başarı testinin, orta güçlükte olduğu, test maddelerinin iyi çalıştığı, bilen ve bilmeyen öğrencileri ayırt ettiği görülmektedir. Aşağıdaki tabloda başarı testindeki her bir kazanıma ait soru sayısı gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Başarı Testi Sorularının Kapsadığı Kazanımlar

Kazanımlar	Başarı Testinin Kazanımla İlgili Soruları
1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	1, 2, 5, 11, 20
2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	6, 8, 12, 13
3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	9, 15, 19
4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	3, 4, 18
5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	7, 16, 17

Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın ilk aşamasında, öğrencilerin mevcut tarihsel düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla herhangi bir etkinlik verilmeden "Osmanlı Devleti'nin sosyal yapısı ve ekonomik durumunun gelişiminde, İstanbul'un fethi hangi değişikliklere neden olmuştur?" sorusu sorulmuş ve öğrenciler tarafından yazılan ön tarihsel metinler toplanmıştır. Deney grubunda "Kültür ve Miras" ünitesinde yer alan konuların işlenişinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılmış, kontrol grubunda ise öğrenci merkezli öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Uygulama bitiminde deney ve kontrol grubundan "Osmanlı Devleti'nin sosyal yapısı ve ekonomik durumunun gelişiminde, İstanbul'un fethi hangi değişikliklere neden olmuştur?" sorusundan oluşan son tarihsel metinler toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin düzeyini belirlemeyi hedefleyen öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde kullanılan soruların yer aldığı tarihsel düşünme becerileri sorgulama formu geliştirilmiştir. Tarihsel düşünme becerileri; tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi alt kategorilerine ayrılmıştır. Bu becerilere ait alt kategoriler, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin seviyesini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 3.3 Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Değerlendirmek için Kullanılan Betimsel Analiz Kategorileri

Tarihsel Kavrama Becerisi
- Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilir. - Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmişi kendi kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar. - Görsel ve sayısal verileri kullanır.
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır. - Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur. - Neden- sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır.
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
- Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekanlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar. - Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder. - Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.

Dokümanlardan elde edilen verilerin sayısal verilere dökülmesi zorunlu değildir. Araştırmacı, kategorileri ve analiz birimini dikkate alarak yaptığı analizden sonra elde ettiği sonuçları, isteğe bağlı olarak düzyazı şeklinde rapor edebilir. Araştırmacının veriyi nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunma tercihi tamamen kendisine aittir. Eğer araştırmacı, veriyi nicelleştirerek sunmayı tercih ederse, "Var veya yok", "Yüzde dağılımı", "Kapsanan alan" gibi yöntemleri kullanarak raporunu oluşturabilir (Yıldırım

ve Şimşek, 1999:153). Bu nedenle öğrenci metinleri, cümle bazında ayrıntılı olarak incelenmiş, öğrencilerin beceri düzeyleri, var ya da yok şeklinde kodlanarak rapora aktarılmıştır. Analiz tamamlandıktan sonra kodlar kategorilere göre sayılarak frekans ve yüzdeler belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma toplamda 30 ders saati (10 hafta) süresince devam etmiştir. Nicel araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 22.0 istatistik program paketi kullanılarak incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız gruplar için t testi yöntemi uygulanmıştır. Nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilere yöneltilen sorulara verdikleri yazılı metinler, belirli kategorilere ayrılarak cümle bazında kodlanmıştır. Elde edilen kodlar sayılarak frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Bu şekilde, öğrencilerin verdiği yanıtların nitel analizi gerçekleştirilmiştir.

3.5. Araştırmanın İşlem Basamakları

1. Araştırma öncesinde, mevcut alanyazın taranarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, çalışmanın teorik temellerini belirlemek ve mevcut bilgi birikimine dayanarak araştırmanın odak noktalarını belirlemek için kullanılmıştır.
2. Uygulama yapılacak okul, araştırmacının görev yaptığı köy okulu olarak belirlenmiştir. Bu seçim, zaman açısından daha uygun ve erişilebilir olması nedeniyle tercih edilmiştir.
3. Uygulama yapılacak okul için gerekli izinler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Bu izinler, araştırmanın yürütülmesi için resmi yetkililer tarafından onaylanmıştır.
4. Uygulama öncesinde, uygulama sürecinin içeriği belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları için kullanılacak başarı testi ve deney grubunda uygulanacak öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile birlikte kullanılacak yazılı dokümanlar,

Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

5. Uygulama süresi, planlanan 30 ders saati (10 hafta) olarak belirlenmiştir. Bu süre içinde ilk üç saatinde, başarı testi (ön test) yapılmış ve ön tarihsel metinler yazdırılmıştır. Son üç saat ise, başarı testi (son test) ve son tarihsel metinlerin yazdırılmasıyla tamamlanmıştır. Bu şekilde uygulama süreci belirlenen zaman çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

3.5.1 Birinci Hafta

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

Uygulamanın ilk ders saatinde, deney grubu öğrencilerine öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere, uygulama süreci boyunca tutacakları öğrenme günlükleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu günlüklerin, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek ve düşüncelerini ifade etmek için kullanılacağı vurgulanmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yanı sıra öğrencilere birinci ve ikinci elden kaynakların ne olduğu örnekler üzerinden anlatılmıştır. Öğrencilerin uygulama esnasında yapacağı etkinliklerin temelinde birinci ve ikinci elden kaynaklar kullanıldığı için öğrencilerin bu kaynakları nasıl okuması gerektiği üzerinde durulmuştur. Uygulamanın ikinci ders saatinde, her iki gruba da (deney-kontrol) ön başarı testi uygulanmıştır. Bu test, öğrencilerin mevcut bilgi düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin bu testi tamamlamasıyla birlikte, araştırmanın başlangıç noktası olarak kullanılan ön tarihsel metinler de deney ve kontrol grubu öğrencilerine verilerek yazdırılmıştır. Bu metinler, öğrencilerin düşüncelerini ve bilgilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak için kullanılmıştır.

3. 5. 2 İkinci Hafta: Soru- Cevap İlişkisi (QAR) Etkinliği

Kazanım: SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

Uygulamanın ikinci haftasında “Kültür ve Miras” ünitesinde yer alan “Beylikten Cihan Devletine” konusu deney grubu öğrencilerinin yer aldığı sınıfta öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile işlenmiştir. Araştırma süresince uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden ilki "Soru-Cevap İlişkisi (Qar) (Etkinlik 1)" etkinliğidir. Bu etkinlikte, öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık ve estetik gibi değerleri göz önünde bulundurarak kanıt kullanma becerisi edinmeleri amaçlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan İstanbul'un fethine kadar olan dönemde hüküm sürdüğü yerler, iskân politikası, askeri, ekonomik ve toplumsal yapılar genel hatlarıyla ele alınmıştır. Ayrıca, Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla ilgili farklı tarihsel yorumlar da öğrencilerle tartışılmıştır. Bu etkinlikte, Aşık Paşazade'nin Tevarih-i Ali Osman'da geçen Osman Gazi'nin Orhan Gazi'yi Bursa'ya gönderdiği ve Bursa'nın nasıl fethedildiğini bildiren metin öncelikle öğrenciler tarafından okunmuş ve sonrasında etkinlik soruları cevaplandırılmıştır. Soru-Cevap İlişkisi (QAR) etkinliğinde, verilen tarihsel metne dayalı olarak metin ile ilgili dört sorunun cevabı öğrencilerden yazılı olarak istenmiştir. Bu dört soru verilen metne bağlı olarak: Edirne ne zaman ve kim tarafından fethedilmiştir?, Bursa ve Edirne'de yaşayan halk, hisarlarını neden Osmanlı Devleti'ne vermek istemiştir?, Aşık Paşazade, “Osmanlı sülalesini sevmeyenler zarara uğramıştır.” Sözüyle ne anlatmak istemiştir?, Osmanlı Devleti'nin topraklarının genişlemesinin nedenleri sence nelerdir? olarak belirlenmiştir. Bu soruların belirlenmesinde öğrencilere verilen ilk etkinlik olması dolayısıyla öğrencilerin yapabileceği seviyede olması ve etkinliği başarma duygusunu hissetmelerine yardımcı olmak etkili olmuştur. Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğrenci cevapları sınıfta paylaşılmış ve öğrencilere dersten ne öğrendiklerini ve hangi konularda zorluk çektiklerini içeren öğrenme günlüklerini yazmaları istenmiştir. Bu şekilde, deney grubu öğrencileri "Beylikten Cihan Devletine" konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile Osmanlı Devleti'nin tarihiyle ilgili konuları inceleme fırsatı bulmuş ve birincil kaynaklarla etkileşim kurarak tarihsel kanıtları değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğrenme günlükleri aracılığıyla öğrendikleri konuları ve yaşadıkları zorlukları belgelemişlerdir.

3.5.3 Üçüncü Hafta: Rol, Kitle, Biçim, Konu (RAFT) Etkinliği

Kazanım: SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

"İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın" konusu deney grubu öğrencilerine uygulamanın birinci saatinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden "Rol, Kitle, Biçim, Konu" (RAFT) (Etkinlik 2) ile verilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u kuşatma günlüğü kaynağıyla etkileşime geçerek konuyu daha derinlemesine anlamaları hedeflenmiştir. Halil İnancık'ın "Fatih, Fetih ve İstanbul'un Yeniden İnşası" adlı kitabından sadeleştirilen kuşatma günlüğü okuma parçası, öğrencilerin ön bilgileri ile ilişkilendirilerek yeni bilgilere ulaşması sağlanmıştır. Etkinliğin ikinci ders saatinde öğrencilerden, Fatih Sultan Mehmet'in hocası Akşemseddin olduklarını düşünerek Fatih Sultan Mehmet'e mektup yazmaları istenmiştir. Öğrencilere etkinliğe başlamadan önce Akşemseddin hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler mektuplarını tamamladıktan sonra üçüncü ders saatinde cevapları sınıfta paylaşılmış ve yazılan mektuplar dikkate alınarak bu tür bir etkinlikte nelere dikkat edilmesi gerektiği tartışılmıştır. Bu şekilde, deney grubu öğrencileri "İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın" konusunu daha derinlemesine anlamak için yazma etkinliklerini kullanarak, Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul kuşatmasıyla ilgili kaynaklarla etkileşimde bulunmuş ve tarihi bir karakter olarak Akşemseddin üzerinden düşüncelerini sağlamışlardır. Öğrencilerin mektuplarının paylaşılmasıyla birlikte etkinlik sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerine tartışmalar yapılmış ve öğrencilerin yazma becerileri ve tarihsel analiz yetenekleri geliştirilmiştir. Öğrencilerin yazdığı mektuplarda zaman ve kavram hataları sebepleriyle beraber geri dönüt verilerek düzeltilmiştir.

3.5.4 Dördüncü Hafta: Rol, Kitle, Biçim, Konu (RAFT) Etkinliği

Kazanım: SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

Deney grubu öğrencilerine uygulamanın birinci ve ikinci ders saatlerinde "İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın" konusunu işlemek için "Rol, Kitle, Biçim, Konu" (RAFT)

(Etkinlik 3) etkinliği kullanılmıştır. Uygulamanın dördüncü haftasındaki konu Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetinden örnek vermek adına Barbaros Hayreddin Paşa'nın Preveze Deniz zaferi olmuştur. Hayat Tarih Mecmuası'ndan alınan okuma parçası sadeleştirilerek öğrencilere okutulmuş ve ikinci ders saatinde öğrencilerden bu sefer Kanuni Sultan Süleyman rolüne bürünerek, Barbaros Hayreddin'e kazandığı zaferin Osmanlı Devleti'ne sağlayacağı faydaları içeren bir kutlama mektubu yazmaları istenmiştir. Etkinlik uygulanırken önceki haftalarda yapılan etkinliklerden yola çıkarak tarihsel bir metin yazarken nelere dikkat edilmedi gerektiği üzerinde durulmuştur. Kutlama mektubunu yazanın bir padişah olduğu belirtilerek bir padişahın emrindeki komutanına nasıl hitap edeceği hakkında öğrencilerin düşünmeleri sağlanmıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra, üçüncü ders saatinde öğrencilerden yazdıkları mektupları okumaları istenmiştir. Öğrencilerden geçen haftaki etkinlikle bu haftaki etkinlik arasında yazma süreçlerinde meydana gelen olumlu veya olumsuz değişimleri kendilerinin yorumlamaları istenmiş ve öğrendikleri veya zorlandıkları konuları öğrenme günlüklerine yazmaları teşvik edilmiştir. Bu şekilde, deney grubu öğrencileri yazma etkinlikleri aracılığıyla tarihi karakterlere bürünerek tarihsel olayları anlama ve analiz etme becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları mektuplarıyla birlikte yaptıkları yorumlar, yazma süreçlerindeki ilerlemeleri göstermiş ve öğrenme günlüklerine yazdıkları yorumlar ile öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

3.5.5 Beşinci hafta: Diyalog Günlüğu

Kazanım: SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değerişime zorlayan süreçleri kavrar.

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

Kültür ve Miras ünitesinin üçüncü konusu olan "Avrupa'da Uyanış" konusu, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden "Diyalog Günlüğu" (Etkinlik 4) ile işlenmiştir. Öğrencilere Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi Sefaretnamesinden parçalar gösterilmiş ve bu metinle ilgili diyalog günlüğu soruları öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Diyalog Günlüğu etkinliğinde gösterilen metinlerin kim tarafından ne amaçla yazıldığı, bu metinlerde ne anlatıldığı, verilen metinlerden hareketle o dönem anlatılanlarla

günümüzde nelerin değişmiş olabileceği ve nelerin aynı kaldığı soruları öğrencilere yöneltmiş ve cevapları yazılı olarak istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra, öğrencilerden yazma süreçlerinde meydana gelen değişimleri yazmaları istenmiş ve bu hafta öğrendikleri veya öğrenmekte zorlandıkları konuları öğrenme günlüklerine yazmaları teşvik edilmiştir. Bu sayede, deney grubu öğrencileri seyahatnamelerden alınan parçalar üzerinden diyalog kurma becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin yazma süreçlerindeki değişimlerini gözlemlemek ve değerlendirmek, öğrenme günlüklerine yazdıkları konuları paylaşmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarını ve düşüncelerini derinleştirmelerini sağlamıştır.

3.5.6 Altıncı Hafta: Diyalog Günlüğü

Kazanım: SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

"Avrupa'da Uyanış" konusu, Baron de Tott'un anılarından oluşan okuma metniyle devam ettirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden "Diyalog Günlüğü" (Etkinlik 5) verilmiş ve öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Öğrenme günlüklerine bu hafta öğrendikleri veya öğrenmekte zorlandıkları konuları yazmaları için bir görev verilmiş ve öğrencilerin geçen haftaki farklı bir konuda aynı tür etkinliği yapmalarından dolayı, iki yazma görevi arasında yaşadıkları süreçleri de öğrenme günlüklerine yazmaları istenmiştir. Bu şekilde, deney grubu öğrencileri Baron de Tott'un anıları üzerinden diyalog kurma becerilerini daha da geliştirmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme günlüklerine konuları ve süreçleri yazmaları, öğrendikleri konuları pekiştirmelerine ve yaşadıkları süreci değerlendirmelerine yardımcı olmuştur. Aynı tür etkinliği farklı konularda uygulamaları, öğrencilerin yazma becerilerini ve düşünme süreçlerini genişletmelerini sağlamıştır.

3.5.7 Yedinci Hafta: Diyalog Günlüğü

Kazanım: Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

"Kültür ve Miras" ünitesinin "Değişen Dünyada Değişen Osmanlı" konusu, birinci ve ikinci ders saatlerinde yabancı elçilerin gözlemlerinden ve günlüklerinden oluşan okuma parçalarıyla işlenmiştir. Bu okuma parçaları, öğrencilere Osmanlı İmparatorluğu'nun değişen dünyada nasıl algılandığını ve nasıl değiştiğini anlamaları için sunulmuştur. Uygulamanın üçüncü ders saatinde, öğrencilerden öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden "Diyalog Günlüğü" (Etkinlik 6) sorularını cevaplamaları istenmiştir. Bu etkinlikle birlikte öğrenciler, okudukları metinlerle ilgili diyalog kurma becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin bu etkinliği tamamladıktan sonra öğrendikleri konuları ve zorlandıkları noktaları öğrenme günlüklerine yazmaları istenmiştir. Öğrenciler hem yabancı elçilerin gözlem ve günlükleri aracılığıyla Osmanlı İmparatorluğu'nun değişimini anlamış hem de diyalog günlüğü etkinliğiyle yazma becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrenme günlüklerine yazdıkları konular, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve öğrenmekte zorlandıkları noktaları belirlemelerine yardımcı olmuştur.

3.5.8 Sekizinci Hafta: Diyalog Günlüğü

Kazanım: Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.

Ders Süresi: 3 Ders (40 + 40 + 40)

"Kültür ve Miras" ünitesinin son konusu olan "Osmanlı'dan Kalan Mirasımız", Osmanlı Devleti'ndeki hoşgörü siyasetiyle ilgili birinci elden kaynaklarla işlenmiştir. Bu kaynaklar, öğrencilere Osmanlı İmparatorluğu'nun hoşgörü ve çok kültürlülük politikalarını anlamaları için sunulmuştur. Uygulamanın üçüncü ders saatinde, öğrencilerden öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden "Diyalog Günlüğü" (Etkinlik 7) sorularını cevaplamaları istenmiştir. Bu etkinlikle birlikte öğrenciler, Osmanlı Devleti'nin hoşgörü siyasetiyle ilgili birinci elden kaynaklarla etkileşime geçmiş ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. Etkinliğin tamamlanmasının ardından, öğrencilerin yazma süreçlerinde meydana gelen değişiklikleri yorumlamaları istenmiş ve bunları

öğrenme günlüklerine yazmaları sağlanmıştır. Bu sayede, öğrenciler kendi yazma becerilerindeki gelişimleri ve öğrendikleri konularla ilgili düşüncelerini değerlendirmiştir. Öğrenme günlükleri, öğrencilerin kişisel öğrenme deneyimlerini kaydetmelerine ve kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olmuştur.

3.5.9 Dokuzuncu Hafta

Uygulamanın ilk ders saatinde, öğrencilere son başarı testi uygulanmıştır. Bu test, öğrencilerin uygulama sürecindeki başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. İkinci saatinde ise öğrencilere son tarihsel metin yazdırılmış ve bu metinler toplanmıştır. Bu sayede, öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri araştırmacı tarafından değerlendirilmek üzere incelenmiştir. Uygulamanın üçüncü ve son saatinde ise öğrencilerin uygulama süreci boyunca yazdıkları öğrenme günlükleri incelenmiştir. Bu günlükler, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini yansıttığından önemli bir veri kaynağı olmuştur. Öğrencilerin günlüklerindeki düşünceleri ve yansımaları değerlendirilmiş ve bu bilgiler toplanmıştır.

Bu araştırma süreci, toplamda 8 hafta boyunca 24 ders saatine yayılmıştır. Bu süre içerisinde etkinlikler uygulanmış ve öğrenci verileri toplanmıştır. Veri toplama aşaması ise 6 saatlik bir süreci kapsamıştır. Böylece toplamda 30 ders saati boyunca uygulama gerçekleştirilmiş ve veriler elde edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının arasındaki denklik durumunu belirlemek için uygulama öncesinde akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu testin analizi, Tek Faktörlü Varyans Analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmada kullanılan akademik başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bu analizler, deneysel çalışmanın verilerini istatistiksel olarak değerlendirmek ve gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Deneysel çalışmanın nitel verileri, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son tarihsel metinleri üzerinde yapılan analizlerle incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tarihsel metinleri, konuyla ilgili verilen dokümanlardan faydalanarak yazdıkları metinler olarak belirlenmiştir. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak, bu metinler belirli kategorilere göre cümle bazında kodlanmış ve kodların sayıları hesaplanarak kategorilerin frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Yapılan analiz, öğrencilerin tarihsel metinlerindeki içerik, dil kullanımı ve diğer önemli unsurları değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Rapor, analiz sonuçlarının ayrıntılarını içererek çalışmanın bulgularını sunmaktadır.



IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır. Araştırma sürecinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasından ötürü öncelikle araştırmanın nicel bulguları sunulmuş ve daha sonra nitel bulgulara geçilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere dayanarak verilmiştir.

Problem Cümlesi: Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

1. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile öğrenci merkezli öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında ön test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın birinci alt problemi olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Kültür ve Miras" ünitesine ait ön test başarı puanları arasındaki farklılığın incelenmesi için analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir. Tablo 4.1'de öğrencilerin ön testten elde ettikleri ortalama puanlar ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Deney	15	5,67	2,35	14	-,317	,756
Kontrol	15	5,93	2,12			

Tablo 4.1'deki verilere göre, deney ve kontrol grupları arasındaki öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için uygulama öncesinde yapılan başarı testinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t(14) = ,317$, $p > .05$). Deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 5,67$) iken, kontrol grubunda bu değer ($\bar{x} = 5,93$) olarak kaydedilmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı düzeyleri açısından uygulama öncesi benzerlik gösterdiği görülmektedir. Deney grubunda öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirilirken, kontrol grubunda öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bu veriler, araştırmanın bilgi seviyesi yönünden birbirine benzer gruplarla başladığını göstermektedir. Grupların sosyal bilgiler dersindeki başarı düzeylerinin homojen olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektedir. Elde edilen bulgular Tablo 4.2'de sunulmaktadır.

Tablo 4.2 Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Ön test	15	5,67	2,35	14	11,45	,001
Son test	15	13,06	2,68			

Tablo 4.2, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanlarını göstermektedir. Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(14) = 11,45$, $p <$

.001). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması ($\bar{x} = 5.67$) iken, son test puan ortalamalarının ($\bar{x} = 13.06$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin başarılarında anlamlı düzeyde bir artış olduğunu göstermektedir. Deney grubuna uygulanan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, sosyal bilgiler dersinin "Kültür ve Miras" ünitesinde yer alan konuların öğrenilmesinde etkili olmuş ve öğrencilerin başarılarını istatistiksel olarak artırdığı gözlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3. Öğrenci merkezli öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrenci merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektedir. Elde edilen bulgular Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Ön test	15	5,93	2,12	14	-1,93	0,74
Son test	15	6,86	2,23			

Tablo 4.3'e göre, sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci merkezli öğretimin uygulandığı öğrencilerin başarı düzeylerine katkısını belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümleri sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t(14) = -1.93$, $p > 0.05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4. Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile öğrenci merkezli öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Kültür ve Miras" ünitesindeki konuları içeren sosyal bilgiler dersi son test başarı puanları arasında herhangi bir fark olup olmadığını araştırmaktadır. Tablo 4.4'de sunulan analiz sonuçlarına göre değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Deney	15	13,07	2,68	14	8,25	,001
Kontrol	15	6,87	2,23			

Tablo 4.4'e göre, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan başarı testinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımı anlamlı bir fark oluşturmuştur ($t(14) = 8,25$, $p < .001$). Deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puan ortalaması ($\bar{x}=13,07$), kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{x}=6,87$) anlamlı derecede yüksektir. Bu istatistiksel fark, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, öğrenci merkezli öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar elde ettiğini göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

5. Öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) uygulama öncesinde yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt problemi olan deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin yazdığı metinlerde tarihsel düşünme becerilerinin kategorisi ve

alt kategorilerine göre yapılan kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ				
1.Tarihsel Kavrama Becerisi				
	Uygulama Öncesi Deney Grubu		Uygulama Öncesi Kontrol Grubu	
	F	%	F	%
1.1 Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak yazar.	4	13,3	3	10
1.2 Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmiş kendi kavramlarıyla ve bu geçmiş yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar.	5	16,7	2	6,7
1.3 Görsel ve sayısal verileri kullanır.	5	16,7	3	10
2. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi				
2.1 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.	-	-	3	10
2.2 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur.	-	-	1	3,3
2.3. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır.	2	6,7	2	6,7
3. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi				
3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.	-	-	-	-
3.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.	-	-	-	-
4. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi				
4.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder.	-	-	-	-
4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.	-	-	-	-
Toplam	16		14	

Bu sonuçlara göre; uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin yazdığı metinlerde “2. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi” kategorisi altındaki; “2.1 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.” , “2.2 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur.”, “3.Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi” kategorisi altındaki; “3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.” , “3.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.” ve “4. Tarihsel Sorun ve Karar Verme Becerisi” kategorisi altındaki “4.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder.” ve “4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.” alt kategorilerine ait hiçbir veriye rastlanmamıştır.

Kontrol grubunda ise “3.Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi” kategorisi altındaki; “3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.” , “3.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.” ile “4. Tarihsel Sorun ve Karar Verme Becerisi” kategorisi altındaki “4.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder.” ve “4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.” alt kategorilerine ait hiçbir veriye rastlanmamıştır.

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun tarihsel düşünme becerilerine yönelik hazır bulunuşluklarını tespit etmeye dönük bu karşılaştırma tablosunun sonuçlarına göre; aralarında çok fazla bir fark olmadığı iki grubun birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin üç alt kategorinin frekansına ait genel toplamda uygulama öncesi deney grubunda 16 iken, kontrol grubunda 14 olduğu ve frekansların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

4. 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

6. Öğrencilerin (deney ve kontrol grubu) uygulama sonrasında yazdıkları tarihsel metinlerde kavrama, yorum-analiz ve sorun analizi becerilerini kullanma sıklıkları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi olan; deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası yazdığı metinlerde tarihsel düşünme becerilerinin kategorileri ve alt kategorilerinin karşılaştırıldığı kodlama sonuçlarının frekans ve yüzdeleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo. 4.6 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Alt Basamaklarının Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Metinlerindeki Frekans ve Oranlarının Karşılaştırılması

TARİHSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ				
1.Tarihsel Kavrama Becerisi				
	Uygulama Sonrası Deney Grubu		Uygulama Sonrası Kontrol Grubu	
	F	%	F	%
1.1 Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak yazar.	10	33,2	4	13,3
1.2 Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmiş kendi kavramlarıyla ve bu geçmiş yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar.	5	16,7	1	3,3
1.3 Görsel ve sayısal verileri kullanır.	12	40	4	13,3
Toplam	27		9	
2. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi				
2.1 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.	8	26,7	5	16,7
2.2 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur.	8	26,7	2	6,7
2.3. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır.	9	30	5	16,7
Toplam	25		12	

3. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi				
3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekanlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.	4	13,3	-	-
3.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmey dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.	4	13,3	-	-
Toplam	8		-	
4. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi				
4.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder.	5	16,7	1	3,3
4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.	6	20	-	-
Toplam	11		1	
Genel Toplam	71		22	

Tarihsel düşünme becerilerine dönük yapılan uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı tabloda, sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi görülmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında büyük bir farkın olduğu tespit edilmiştir. “1. Tarihsel Kavrama” kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 27 iken kontrol grubunda 9 olduğu belirlenmiştir. “2. Tarihsel Analiz ve Yorum” kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 25 iken kontrol grubunda 12 olduğu bulunmuştur. “3. Tarihsel Sorulamaya Dayalı Araştırma Becerisi” kategorisinin toplam frekansı uygulama sonrası deney grubunda 8 iken kontrol grubunda bu alt kategoriye ait veriye rastlanılmamıştır. “4. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi” kategorisinin frekansı deney grubunda 11 olup kontrol grubunda 1 olduğu görülmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin bu dört kategorisinin frekansı genel toplamda uygulama sonrası deney grubunda 71 iken kontrol grubunda 22 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, deney ve kontrol grubunun tarihsel düşünme becerileri arasında uygulama sonrasında deney grubu lehine bir fark olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrasında deney grubunun tarihsel düşünme becerileri kategorilerinin frekansları, genel toplamının kontrol grubu frekanslarının üç katından fazladır.

Deney grubunun uygulama sonrasındaki yazdıkları son metinlerinde, tarihsel düşünme becerileri kategorilerinin bütün alt kategorileri ile ilgili veri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde alt kategorilerde tespit edilen frekans sonuçlarında uygulama sonrasında fark edilir bir oranda artış olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonunda, öğrencilerin yazdığı metinler incelendiğinde, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleriyle ders işlenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine etkisi olduğu görülmektedir. Öğrenci metinlerinde araştırmaya konu olan tarihsel düşünme becerilerinin alt basamaklarına dönük veri elde edilmiştir.

Tablo 4.6’da verilen kategorilerle ilgili uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin yazdığı metinlerde tespit edilen verilere örnekler aşağıda verilmiştir.

“Tarihsel Kavrama Becerisi” kategorisi altındaki “1.1 Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak yazar.” alt kategorisi ile ilgili olarak uygulama öncesi deney grubu metinlerinde toplam frekans 4 (%13,3) iken uygulama sonrasında toplam frekans 10 (%33,3)’a yükselmiştir. “Tarihsel Kavrama Becerisi” kategorisi altındaki “*1.1 Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak yazar.*” alt kategorisi ile ilgili deney grubu öğrenci metinlerinden seçilen bir öğrencinin yazdığı örnekte olduğu gibi benzer durumlar görülmüştür.

“Fatih Sultan Mehmet İstanbul’u fethettikten sonra orada yaşayn insanlar önce Fatih Sultan Mehmet’in onları öldüreceğini düşünmüştür. Ama Fatih Sultan Mehmet onlara çok iyi ve çok hoşgörülü davranarak korkmamalarını söylemiştir. Eskiden orada yaşayan insanlar çok aç kalmıştı. Artık onlara aç kalmayacağını söylemiştir.”

Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u fetettik-
ten sonra orada yaşayan insanlar önce Fatih
Sultan Mehmet'in onları öldüreceğini düşünmüşler.
Ama Fatih Sultan Mehmet onlara çok iyi
ve çok hoşgörülü davranarak kerkememelerini
söylenmiştir. Eskiden orada yaşayan insanlar
çok az kalmıştı. Artık onlara az kalmayacağını
söylenmiştir.

Deney Grubu Öğrencisinin (Ö4) Yazdığı Son Metin

“Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi” kategorisi altındaki “2.1 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.” alt kategorisi ile ilgili olarak uygulama öncesi deney grubu metinlerinde hiçbir veriye ulaşılamazken uygulama sonrasında toplam frekans 8 (%26,7) olarak belirlenmiştir. “Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi” kategorisi altındaki “2.1 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.” alt kategorisi ile ilgili deney grubu öğrenci metinlerinden seçilen bir öğrencinin yazdığı örnekte olduğu gibi benzer durumlar görülmüştür.

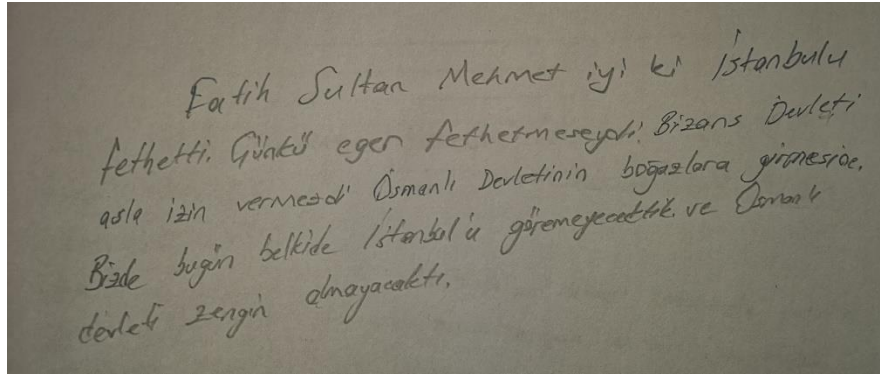
“Eskiden Bizans Devleti’nin halkı ile Osmanlı Devleti’nin halkı kardeşçe ve hoşgörülü bir şekilde beraber yaşamıştır. Eğer kardeşçe yaşamasalardı Osmanlı Devleti’nin insanları diğerlerini öldürerek orada yaşayabilirdi. Ama onlar yani Osmanlı Devleti ve insanları bunu yapmadı.”

Eskiden Bizans Devleti'nin halkı ile Osmanlı Devleti'nin
halkı kardeşçe ve hoşgörülü bir şekilde beraber yaşamıştır.
Eğer kardeşçe yaşamasalardı Osmanlı Devleti'nin insanları
diğerlerini öldürerek orada yaşayabilirdi. Ama onlar
yani Osmanlı Devleti ve insanları bunu yapmadı.

Deney Grubu Öğrencisinin (Ö11) Yazdığı Son Metin

“Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi” kategorisi altındaki “3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekanlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.” alt kategorisi ile ilgili olarak uygulama öncesi deney grubu metinlerinde hiçbir veriye ulaşılamazken uygulama sonrasında toplam frekans 4 (%13,3) olarak belirlenmiştir. “Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi” kategorisi altındaki “4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.” alt kategorisi ile ilgili olarak uygulama öncesi deney grubu metinlerinde hiçbir veriye ulaşılamazken uygulama sonrası toplam frekansının 6 (%20) olduğu görülmüştür. “Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi” kategorisi altındaki “4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.” a alt kategorisi ile ilgili deney grubu öğrenci metinlerinden seçilen bir öğrencinin yazdığı örnekte olduğu gibi benzer durumlar görülmüştür.

“Fatih Sultan Mehmet iyi ki İstanbul’u fethetti. Eğer fethetmeseydi Bizans Devleti Osmanlı Devleti’nin boğazlara girmesine asla izin vermezdi ve Osmanlı Devleti zengin olamazdı.”

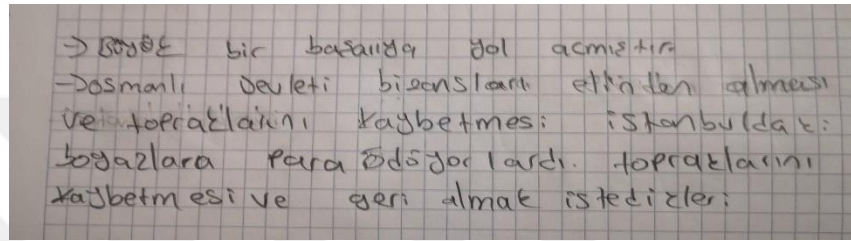


Deney Grubu Öğrencisinin (Ö3) Yazdığı Son Metin

Deney grubunda uygulama öncesi öğrenci metinleri, uygulama sonrası öğrenci metinleriyle karşılaştırıldığında değişiklikler olduğu gözlenmiştir. Uygulama öncesi deney grubu öğrenci metinleri daha genel ifadeler içerirken uygulama sonrasında öğrencilerin daha detaylı ve kanıtlara dayalı ifadeler kullandığı belirlenmiştir.

Aşağıda kontrol grubu öğrenci metinlerinden seçilen bir öğrencinin yazdığı tarihsel metin yer almaktadır. Öğrenci merkezli öğretim yönteminin uygulandığı ders neticesinde öğrencinin yazdığı tarihsel metinlerin yüzeysel ve genel geçer ifadelerle yazıldığı göze çarpmaktadır.

“Büyük bir başarıya yol açmıştır. Osmanlı Devleti’nin Bizans’ı alması ve Bizans’ın topraklarını kaybetmesi kötü oldu.”



Kontrol Grubu Öğrencisinin (Ö17) Yazdığı Son Metin

Deney grubu öğrenci metinlerinden seçilen bir öğrencinin yazdığı tarihsel metin incelendiğinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanılarak işlenen dersler neticesinde öğrencinin konu hakkında daha detaylı bilgiler verdiği ve bir tarihsel olaya kendi yorumunu kattığı görülmektedir.

“Fatih Sultan Mehmet İstanbul’u fethederek Bizans Devleti’nin elinden aldı. Osmanlı Devleti boğazlara sahip olduğu için diğer ülkelerle deniz yoluyla bir pazar oluşturdular. Ülkelerle daha rahat ticaret yaptılar ve ekonomik açıdan güçlendiler. Fatih Sultan Mehmet çok hoşgörülü olduğu için halka yardım ediyordu. Halkı ayırmıyordu. Osmanlı Devleti İstanbul’u fethederek ekonomik durumda büyümeye başladı. Fatih Sultan Mehmet hoşgörülü bir şekilde onlara sahip çıkıyordu. Osmanlı Devleti’nde müslüman halkın dışında başka halklar da bulunuyordu.”

Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u fethederek Bizans Devleti'nin elinden aldı. Osmanlı Devleti boğazlara sahip olduğu için diğer ülkelerle denizler yoluyla bir pazar oluşturdular. Ülkelerle daha rahat ticaretler yaptılar ve ekonomik açıdan güçlendiler. Fatih Sultan Mehmet çok hoşgörülü olduğu için halkı yardım ediyordu. Halkı ağrıtmıyordu. Osmanlı devleti İstanbul'u fethederek ekonomik durumda büyümeye başladı. Fatih Sultan Mehmet halkına hoşgörülü bir şekilde onlara sahip çıkıyordu. Osmanlı Devletinde Müslüman Halkın dışında başka milletlerde bulunuyordu. Osmanlı Devleti onlara hoşgörülü davranıyordu.

Deney Grubu Öğrencisinin (Ö12) Yazdığı Son Metin

Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları ön tarihsel metinler ile son tarihsel metinler haricinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ders işlenirken yazmış oldukları etkinlik örnekleri aşağıda verilmiştir. Bu etkinlikler incelendiğinde öğrencilerin ilk etkinlikleri yazarken zorlandıkları, son etkinliklere doğru ise daha etkili yazılar yazdıkları araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Yazma Parçası

Sultanım

Bir kılunuz olarak size sunular. Sizleri söylemek isterim. Sana emrimsizliğe karşı. Sizler bence zaman adaleti dâvranıdır. Sizler diğerleri fethet- tiniz. Siz İstanbul'u alacaksınız. İstanbul'u aldığınızda tüm dünya sizin adınıza duyacak ve tüm impa- ratorlar sizi konuşacak. Siz Peygamberimizin (S.A.V) müjdelediği bir hükümdar olacaksınız. Akşemişdin

Deney grubu öğrencisinin (Ö1) RAFT Etkinliği

razma rarcası
Komutan Barbaros Hayrettin yaptığını unutmuyacağım
Donanmamızı kuvvetlendirmen ve onları korkut-
man ve zekalı bir çalışma yapman beni
çok gururlandırdı sen onların hayalini
kurduğunu bize yasatdın deniz savaşını
kazanman ekonomik açıdan da geliştik
Hiç bir zaman kaybedeceğimizi düşünmedik bize
haksız çıkarmadın çünkü her şeyi layığıyla yaptın
seni gönülden kutluyorum

Deney grubu öğrencisinin (Ö9) RAFT Etkinliği

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğrencilerin akademik başarıları ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini gösteren; araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi formu, öğrencilerin yazmış oldukları ön ve son tarihsel metinler, uygulama süresince öğrencilerin yazmış oldukları öğrenme günlükleri aracılığıyla elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bir sonuca varılmak istenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ilgili literatür sonuçlarından yararlanılarak tartışılmış ve bu sonuçlardan yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuçlar

- 7. sınıf sosyal bilgiler dersi "Kültür ve Miras" ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğrenci merkezli öğretim yöntemi ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları değerlendirildiğinde, deney grubunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması ($\bar{x} = 5,67$) iken son test başarı puanı ortalaması ($\bar{x} = 13,07$) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön test başarı puanı ortalaması ($\bar{x} = 5,93$) iken son test başarı puanı ortalaması ($\bar{x} = 6,87$) olmuştur. Dokuz haftalık uygulama sürecinde hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarı puanlarında artış gözlenmiştir; ancak son test puanlarında kontrol grubuna kıyasla deney grubunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .01$).
- Uygulama öncesi deney ve kontrol grubunda var olan tarihsel düşünme becerilerini tespit etmek amacıyla öğrenciler tarafından yazılan ön tarihsel metinler incelenmiş ve gruplar arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. 1. Tarihsel kavrama kategorisinde ele alınan; “1.1.Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak yazar.” alt kategorisinin frekansı deney grubunda 4 iken kontrol grubunda 3’tür. “1.2. Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait

buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmişi kendi kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar.” alt kategorisinin frekansı deney grubunda 5 iken, kontrol grubunda 2’dir. “1.3. Görsel ve sayısal verileri kullanır.” alt kategorisinin frekansı deney grubunda 5 iken, kontrol grubunda 3 olarak tespit edilmiştir. 2. Tarihsel analiz ve yorum kategorisinde ele alınan “2.1 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.” alt kategorisinde deney grubu ait bir veriye rastlanmazken kontrol grubunun frekansı 3’tür. “2.2 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur.” alt kategorisinde deney grubunda yine bir veriye rastlanmazken kontrol grubunun bu alt kategoriye ait frekansı 1’dir. “2.3. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır.” alt kategorisinde deney ve kontrol grubu frekansı 2 olarak tespit edilmiştir. 3. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi kategorisinde incelenen “3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.” ile 3.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.” alt kategorilerine ait deney ve gruplarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. 4. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi kategorisinde ele alınan “4.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder.” ile “4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.” alt kategorilerine ait deney ve gruplarında yine herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Toplam frekans sayıları incelendiğinde deney grubunun 16, kontrol grubunun 14 olduğu görülmektedir. Bu durum uygulama öncesinde iki grup arasında (deney ve kontrol) fark olmadığı ve birbirine yakın seviyede olduklarını göstermektedir.

- Uygulama sonrasında öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ders işlemenin öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla deney grubu öğrencileri ile öğrenci merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları son tarihsel metinler

incelendiğinde; 1. Tarihsel kavrama kategorisinde ele alınan; “1.1.Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak yazar.” alt kategorisinin frekansı deney grubunda 10, kontrol grubunda 4 olarak tespit edilmiştir. “1.2. Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyerek geçmişi kendi kavramlarıyla ve bu geçmişi yaşamış olanlarla empati kurarak yorumlar.” alt kategorisinin frekansı deney grubunda 5 iken, kontrol grubunda 1’dir. “1.3. Görsel ve sayısal verileri kullanır.” alt kategorisinin frekansı deney grubunda 12 iken, kontrol grubunda 4 olarak tespit edilmiştir. 2. Tarihsel analiz ve yorum kategorisinde ele alınan “2.1 Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırır.” alt kategorisi frekansı deney grubunda 8, kontrol grubunda frekansı 5’tir. 2.2 Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur.” alt kategorisi frekansı deney grubunda 8, kontrol grubunda frekansı 2’dir. “2.3. Neden-sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır.” alt kategorisi frekansı deney grubunda 9, kontrol grubunda frekansı 5’tir. 4. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi kategorisinde incelenen “3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar.” ile 3.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler.” alt kategorilerine ait deney grubu frekansı 4 iken uygulama sonrasında bu alt kategorilere ait frekans kontrol grubunda yine tespit edilememiştir. 4. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi kategorisinde ele alınan “4.1 Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu ve sorun ile ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz eder.” alt kategorisine ait frekans, deney grubunda 5 iken kontrol grubunda 1’dir. “4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir.” alt alt kategorisine ait frekans deney grubunda 6 iken kontrol grubunda herhangi bir veriye yine rastlanılmamıştır. Deney grubunun tarihsel düşünme becerilerinin tüm alt kategorileriyle ilişkili olarak başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanarak öğrencilerin tarihsel düşünme

becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları son tarihsel metinler incelendiğinde, 3. Sorgulamaya dayalı araştırma kategorisindeki *"3.1 Tarihsel dokümanlar, mektuplar, günlükler, fotoğraflar, tarihi mekanlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorar"* ve *"3.2 Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir değerlendirmeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlar ile destekler"* ve 4. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi alt kategorilerinden *"4.2 Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirir"* alt kategorilerine ait herhangi bir veriye ulaşılabilmesi kontrol grubundaki öğrencilerin söz konusu tarihsel düşünme becerilerinin belirli alt kategorilerinde eksiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

- Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmak, öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif olmalarına neden olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Bu etkinliklerin, öğrencilere ilgi çekici geldiği ve etkileşimli bir ortam sunarak derse karşı daha fazla ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu etkinliklerde yazdıklarını sınıfta paylaşımları, kendilerine olan güvenlerini artırmakta ve birbirleriyle olan iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum, öğretmen-öğrenci etkileşimini zenginleştirerek daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmada ve öğrencilerin tarihsel konuları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

5.2.Tartışma:

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri öğrencilerin akademik başarılarını ve tarihsel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular; öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ders işlemenin öğrencilerin akademik başarılarını daha etkili bir şekilde artırdığını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, daha önce yapılan öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkisi olduğunu tespit eden çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Atila, 2008; Yıldız, 2009; Uzoğlu, 2010; Bahadır, 2011; Demirbağ, 2011; Duymaz, 2011; Ögdük, 2011; Özyurt, 2011; Biber, 2012; Akçay, 2013; Baltacı, 2013; Koçak, 2013; Bozat, 2014; Karaçağıl, 2014;

Öz, 2015; İncirci, 2016; Yıldırım, 2016; Rose vd., 2017; Yılmaz, 2017; Ay, 2018; Çömen, 2018; Külekçi, 2018; Köksal, 2019; Özkan, 2019; Pektaş, 2019; Pınar, 2019; Şahin, 2019; Uçar, 2019; Yasul, 2019; Aktepe, 2020; Kayaalp, 2020; İspir, 2021; Taşkın, 2021; Ünver, 2021; Demirci, 2022; Günüş, 2022; Karadağ, 2022; Öztürk, 2022; Yıldız, 2022; Aslan, 2023; Demiroğlu Çiçek, 2023; Özsoy Çimen, 2023).

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular neticesinde; sosyal bilgiler dersindeki tarihi konularda birinci ve ikinci elden tarihi kaynaklarla oluşturulan öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmak, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler dersinde birinci ve ikinci elden kaynaklarla çalıştıkça öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin anlayışlarını derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar tarihsel olayları anlama noktasında benzer sonuçlar içermektedir (Barton ve Levstik, 2004; VanSledright, 2011; Wineburg, 2011; Seixas ve Morton, 2013). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri; öğrencilere tarihi olayları anlama, yorumlama ve analiz etme becerilerini kazandırmaktadır. Uygulama öncesinde her iki grupta (deney-kontrol) da öğrenciler, tarihsel bir metin yazarken zorlanmışlardır. Tarihsel bir olayı, günümüz ifadeleri ile açıklamaya çalıştıkları, o dönemin şartlarını anlamada ve bakış açılarını fark etmede hataya düştükleri yazdıkları tarihsel metinlerde tespit edilmiştir. Bu nedenle farklı bakış açılarını yansıtan kaynaklar sunmak, öğrencilerde olayların gerçekleştiği dönemdeki insanların bakış açısını anlama ve tarihi olayları daha bütüncül bir şekilde değerlendirme becerilerini geliştirebilmektedir. Dolayısıyla birinci elden kaynak kanıtlarının incelenmesi, tarihsel düşünme becerilerinin, özellikle de tarihsel analizle ilişkili olanların geliştirilmesinde merkezi öneme sahiptir. Snook (2017) yaptığı araştırma, tarihsel bir olaya farklı bakış açıları sunan çeşitli kaynaklar, öğrencilerde önyargıyı tespit etmeye ve bir olayın bağlamını yeniden oluşturmaya olanak sağlar. Öğrenciler, kaynakların güvenilirliğini değerlendirebilmeleri ve iddialara ilişkin kanıtları tartışabilmeleri gerekir. Öğrencilerde sentez yapabilme becerisinin gelişimi için, derslerde birinci elden kaynak kullanmak oldukça önemlidir. Birinci elden kaynaklar tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araç olarak da kullanılabilir. Bu, eğitimciler ve öğrenciler

için ek zorluklar oluştursa da, destekleyici yöntemlerin ve uygun öğretimin kullanılması, tarihi çalışmanın özgün bir yolu olarak bu kaynakların faydalarını artırabilir (Anderson, 2013: 57-58).

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır çünkü yazma süreci, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine, kanıtlara dayalı argümanlar oluşturmalarına ve tarihsel olayları analiz etmelerine olanak tanır. Bu etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir; bilgiyi sorgulama, geçerlilik ve güvenilirlik değerlendirmesi yapma yeteneğini geliştirme gibi önemli becerileri de destekler. Öğrenciler bilgiyi sorgulama, geçerlilik ve güvenilirlik değerlendirmesi yapma yeteneğini geliştirirken, tarihsel kaynakları kritik bir gözle inceleme becerisini de kazanırlar. Bu süreç, öğrencilerin tarihsel olayları daha bütüncül bir perspektifle anlamalarına yardımcı olur. Bu nedenle, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, tarihsel düşünme becerilerini desteklemek ve öğrencilerin tarihi anlayışlarını derinleştirmek için önemli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. VanSledright (2011), Wineburg (2001), Yılmaz ve Gündüz (2015), McNeill ve Pilsch (2016) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini değerlendirmek için yazma etkinliklerinin kullanımını incelemişler ve bu etkinliklerin öğrencilerin tarihsel anlayışını geliştirebileceğini söylemektedir.

Birinci el kaynaklardan yararlanarak tarihsel olaylara ilişkin metinler yazma fırsatı veren öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, öğrencilere tarih bilgilerini ve olayları anlama becerilerini geliştirme imkânı sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin farklı bakış açılarını yansıtan kaynakları incelemeleri, tarihsel empati becerilerini artırmaktadır. Bu da öğrencilerin tarihî olayları farklı perspektiflerden değerlendirme ve tarihsel olayları daha kapsamlı bir şekilde analiz etme yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Farklı bakış açılarını yansıtan kaynakları incelemek, öğrencilerin tarihsel empati becerilerini artırmaktadır. Bu durum da öğrencilerin tarihî olayları farklı perspektiflerden değerlendirebilme ve daha kapsamlı bir şekilde analiz etme yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlar. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri tarih derslerinde öğrencilerin daha derinlemesine düşüncelerini ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen önemli bir araçtır. Lee (2005), Bellino (2010)

yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin farklı bakış açılarını fark ederek tarihsel olayları yazmalarının öğrencilerin tarih bilinci oluşturmalarına katkı sağladığı belirtmektedir. Ortaokul öğrencileri, bugün tarihsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirlerse, önümüzdeki yıllarda kendilerini bekleyen akademik, sivil ve toplumsal zorlukların farkında olacak ve bunlara hazırlıklı olacaklardır (Waring ve Robinson, 2010: 28).

Öğrenme günlükleri, diyalog günlükleri gibi yazılı etkinliklerin kullanımı da öğrencilerin tarih bilgilerini ve öğrenme süreçlerini derinlemesine düşünmelerini teşvik etmektedir. Öğrencilerin günlüklerine, o derste öğrendikleri konuları veya zorlandıkları noktaları yansıtması, üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu sayede, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetme becerisini kazanmaktadır. Öğrenme günlükleri ve diyalog günlükleri gibi yazılı etkinlikler, öğrencilerin tarih bilgilerini ve öğrenme süreçlerini derinlemesine düşünmelerini teşvik eden önemli araçlardır. Bu tür etkinliklerde, öğrenciler günlüklerine öğrendikleri konuları veya zorlandıkları noktaları yansıtarak üstbilişsel becerilerini geliştirme fırsatı bulabilirler. Bu süreç, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetmeyi öğrenmelerine katkı sağlar. Öğrenme günlükleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kaydetmelerine ve değerlendirmelerine olanak tanır. Öğrenciler günlüklerinde, tarih derslerinde öğrendikleri konuları, kaynakları, soruları veya tartışmaları not alabilirler. Bu notlar, öğrencilerin tarih bilgilerini organize etmelerine ve derinlemesine düşünmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin günlüklerine yazdıkları düşünceler, duygular öğrenme sürecine ilişkin farkındalıklarını artırarak üstbilişsel becerilerini geliştirmelerini sağlar. Diyalog günlükleri ise öğrenciler arasında etkileşimi teşvik eden bir yöntemdir. Öğrenciler, günlüklerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak tarih konularıyla ilgili fikir alışverişinde bulunurlar. Bu etkileşim, öğrencilerin farklı bakış açılarını görmelerini, eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını ve tarihî olayları çeşitli perspektiflerden değerlendirmelerini sağlayabilir. Aynı zamanda, diyalog günlükleri öğrenciler arasında iş birliğini teşvik ederek öğrenme ortamının zenginleşmesine katkıda bulunur. Bu yazılı etkinliklerle birlikte yapılan araştırmalar ve uygulamalar, öğrenme günlükleri ve diyalog günlüklerinin öğrencilerin tarih bilgilerini ve öğrenme süreçlerini derinlemesine düşünmelerini teşvik ettiğini ve üstbilişsel becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Günlüklerin tarih öğrenme sürecindeki etkilerini ve üstbilişsel becerileri geliştirdiğini destekleyen çalışmalar (Boscolo ve Mason, 2001; Winstead Fry ve Amanda Villagomez, 2012; Güven ve Tanrıöğen, 2018; Novak ve Honigsfeld, 2018; Taşdemir ve Köseoğlu, 2020), öğrenme günlüklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ve tarihsel ilişkilerin analizinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Winterbottom (2010), 14-15 yaşlarındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrenme günlüklerinin öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalıklarını artırmada, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Yansıtıcı yazma ile ilgili araştırma yapan Walp (2013), öğrenme günlüklerini kullandığı derslerde öğrencilerin konular arasındaki ilişki ve bağlantıları daha kolay fark edebildiklerini ifade etmektedir.

Araştırma sonuçları ayrıca, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tarihî düşünme becerilerini sadece sosyal bilgiler dersleriyle sınırlı kalmayıp diğer derslerde de kullanılabileceğini göstermektedir (Yıldırım, 2015; Balcı, 2016; Dursun ve Atalay, 2018; Altun, 2019; Çakmak ve Koçak, 2020). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yazma becerilerinin gelişiminde, herhangi bir etkisi olmadığını söyleyen araştırmalar (Boscolo ve Corotti, 2003; Rose vd., 2017) bulunsada, Türkçe derslerinde öğrencilerin yazma etkinlikleri aracılığıyla dil becerilerini geliştirebilmeleri sağlınırsa kelime dağarcıklarını zenginleşir, dil bilgisi kurallarını uygular ve yazma sürecinde düşüncelerini organize etme imkânı bulur. Bu şekilde, öğrencilerin yazma becerileri artarken aynı zamanda derinlemesine öğrenme de sağlanmış olur. Matematik derslerinde öğrencilere öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri sunmak, matematik kavramlarını daha iyi anlamalarını sağlar. Öğrenciler, matematik problemlerini çözerken adımlarını ve düşünce süreçlerini yazılı olarak ifade ederek problem çözme becerilerini geliştirir. Böylece, matematikte derinlemesine anlama ve analitik düşünme becerileri geliştirilmiş olunur (Urquhart, 2009; Teuscher, Kulinna ve Crooker, 2015; Biçer, Perihan ve Lee, 2018; Karadağ, 2021; Günüş, 2022). Fen bilimleri derslerinde de öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, öğrencilerin fen kavramlarını daha iyi anlamalarını ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerini destekler. Öğrenciler; gözlemlerini, deney sonuçlarını ve analizlerini yazılı olarak ifade ederek fen bilimleri konularını daha derinlemesine anlama fırsatı bulurlar. Ayrıca, hipotezlerini geliştirme ve kanıtlama ve

ve hipotezlerden sonuç çıkarma süreçlerinde yazılı etkinliklerden yararlanmaları (Uzoğlu, 2010; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; İspir, 2012; Bozat, 2014; Çömen, 2018; Aktepe, 2020; Ünver, 2021; Yıldız, 2022) kolaylaştır.

Sonuç olarak, bu çalışma öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin tarihsel düşünme becerilerini ve akademik başarılarını geliştirmede etkili bir strateji olabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin tarihî metinleri okuma, analiz etme, yorumlama ve kendi fikirlerini ifade etme becerilerini geliştiren bu etkinlikler, tarihe ilgiyi artırırken derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmektedir. Gelecekteki araştırmalar, farklı öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin farklı dersler ve öğrenci grupları üzerindeki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir ve öğrenme süreçlerini daha da iyileştirmek için çeşitli stratejiler geliştirebilir.

5.3.Öneriler:

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak gelecekte yapılacak araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Kültür ve Miras ünitesine odaklanmaktadır. Ancak gelecekte yapılacak araştırmalar, sosyal bilgiler dersinin farklı ünitelerinde kullanılabilir. Bu şekilde, farklı dönemlere, olaylara veya konulara odaklanarak daha geniş bir perspektif elde etmek mümkün olabilir. Örneğin, Osmanlı döneminin ekonomik yapısı, askeri stratejileri veya sosyal değişimleri gibi konular üzerinde araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, öğrenme amaçlı yazmanın farklı dönemlerdeki etkilerini ve öğrencilerin farklı konulardaki tarihsel düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.
- Bu çalışmada, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri olarak RAFT, GIST, QAR, diyalog günlüğü ve öğrenme günlüğü gibi yöntemler kullanılmıştır. Ancak ileride yapılacak araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarının incelenmesi, yazma becerilerinin geliştirilmesi veya tarihsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi için farklı öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini içerebilir. Bu

şekilde, öğrencilerin farklı becerilerini ve tarih konularındaki derinlemesine anlayışlarını geliştirmelerine yönelik daha çeşitli ve özelleştirilmiş bir yaklaşım benimsenebilir.

- Bu çalışma, 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Ancak, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanıldığı benzer çalışmalar, 5., 6. veya 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerle de gerçekleştirilebilir. Bu şekilde, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisini incelemek mümkündür. Örneğin, daha küçük ya da daha büyük yaş gruplarındaki öğrencilerle yapılan çalışmalar, öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin yaşa bağlı olarak farklı sonuçlar gösterip göstermediğini anlamamıza yardımcı olabilir. Ayrıca, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin farklı yazma becerileri veya tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak da önemli bir araştırma alanı olabilir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarihsel konuların içeriğinde öğrencilerin seviyelerine göre birinci ve ikinci el kaynaklardan daha fazla yararlanılabilir. Bu kaynaklar kullanılırken öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kullanabileceği, bu kaynaklar üzerinde yorum yapabileceği ve farklı bakış açılarından verilen dokümanları birbirleriyle karşılaştırabileceği yapıda olabilir. Aynı zamanda öğrencileri bir tarihsel kaynağın nasıl inceleneceği yönünde çalışmalar da yapılabilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına lisans eğitimleri esnasında birinci ve ikinci el kaynakların kullanımına yönelik dersler verilebilir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilebilir. Özellikle öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden öğrenme günlükleri kullanılarak öğrencilerin hangi konuyu daha iyi öğrendikleri veya hangi konuyu öğrenmede zorluk yaşadığı hakkında öğretmenler bilgi sahibi olabilir. Bununla birlikte öğrenciler kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalık kazanarak yansıtıcı öğrenme becerilerini de geliştirebilirler. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden RAFT etkinliği kullanılarak öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaları sağlanabilir. Bu, onların hem yaratıcı düşünme becerilerini hem de tarihsel düşünme becerilerini geliştirici bir etkiye sahip olabilir.

- Sosyal bilgiler derslerinde olduğu gibi, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri diğerk derslerde de değeriendirilebilir. Bu tür etkinlikler sadece sosyal bilgiler veya tarih konularında sınırlı kalmayıp, özellikle dil bilgisi, matematik ve fen bilimleri gibi derslerde de uygulanabilir. Örneğın, Türkçe derslerinde öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmek amacıyla bu etkinliklerden faydalanılabilir. Matematik derslerinde ise problem çözme becerilerini güçlendirmek için öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini ifade etmelerini sağlayan yazma etkinlikleri düzenlenebilir. Fen bilimleri derslerinde ise öğrencilerin gözlem yapma, deney sonuçlarını analiz etme ve bilimsel raporlar yazma becerilerini destekleyen etkinliklere yer verilebilir. Bu şekilde, öğrencilerin farklı derslerde yazma becerilerini geliştirmeleri ve öğrenmeyi derinleştirmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abel, J. P. ve Abel, F. J. (1988). Writing in the mathematics classroom. *The Clearing House*, 62(4), 155-158.
- Akbaba, B. (2008). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*, 1(2), 177-197.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye’deki Yeri. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar 1* içinde (1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Akıncı, B. A. G. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsili Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akinoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 137-154.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktepe, Z. T. (2020). *Dördüncü Sınıf Maddeyi Tanıyalım Ünitesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aktürk, F. (2018). *Ortaokul 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Mektup Yazma Aktivitesinin Kullanılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albu'zi, M.A. (2019). The influence of suggested cornell note-taking method on improving writing composition skills of jordanian efl learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 863-871.
- Altıkulaç, A. ve Gökkaya, A.K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, Sayı 9 (1), 21-35.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşım, Sosyal Bilgiler Programları ve Ders Kitapları. Bülent Akbaba (Ed.), *Sosyal bilgiler konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunbay, M. (2018). Yazı yazma teknikleri dersinin türkçe öğretmeni adaylarının yazı yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim*, Sayı 47(217), 57-76.
- Amed, M.A. (2024). Writing to learn: Reflective writing as an educational method for saudi efl students. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(6), 1811-1817.
- Anderson, M. (2011). *Connecting the past to the present: Student meaning making in a middle school world history classroom*. (Unpublished doctoral thesis). University of Pittsburg/Educational Science Institute, U.S.
- Anderson, L. (2013). *Creative writing: A workbook with readings*. Routledge.
- Angelo, T. A. ve Cross, K. P. (1993). Minute paper. *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*, 2, 148-153.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arıcı, A.F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

- Arseven, A., Dervişoğlu, M.F. ve Arseven, İ. (2015). Tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 171-185.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-173.
- Aslan, M. (2023). *Üçgenler ve Dörtgenler Konusunda 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Yönelik Görüşlerinin ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. (2007). Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri. Mehmet Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (30-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ata, B. (1998). John Dewey ve Türkiye’de ilköğretimde tarih öğretimi (1923-1930). *Atatürk’ün Cumhuriyet’in İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu*. İzmit: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Araştırma Merkezi. 4-6 Haziran 1998, 57-77.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmacılık yaklaşımı. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu*, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Atila, M. E. (2008). *Fen Öğretiminde Farklı Betimleme Modlarının Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanımlarının Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Atila, M.E., Günel, M. ve Büyükkasap, E. (2010). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğrenimine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 113-127.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Avcı, D. E. ve Akçay, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Journal Of Turkish Science Education*, 10(2), 48-65.
- Ay, A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Mektup ve Şiir Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ayrancı, B. B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Ayduğ, D. (2022). Eğitim bilimleri araştırmalarında nitel bir yöntem olarak gömülü teorinin kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 183-196.
- Aysal, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatiye Dayalı Rol Oynama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf “Maddenin Halleri ve Isı Ünitesi”nin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Temelli Bilimsel Mektupların Kullanılmasının Öğrencilerin Tutum, Başarı ve Bilimsel-Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

- Baker, J. H. (2002). The learning log. *Journal of Information Systems Education*, 14(1), 11-14.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bal, M.S. (2011). Türkiye’de tarih öğretimin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Baltacı, A. (2013). *Astronomi Konusunun Çoklu Yazma Etkinlikleri ve Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme Metodu Kullanılarak Öğretilmesinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barton, K. C. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin pisa okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bayramoğlu, A. Ç. (2016). *Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Tarih Konularının Tarihsel Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bazerman, C. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press: USA.
- Beaman, B. (1985). Writing to Learn Social Studies. A. R. Gere (Ed.), *Roots in the sawdust: writing to learn across the disciplines* içinde (60-70). Urbana IL: National Council of Teachers of English.

- Bean, J.C. (2001). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing critical thinking, and active learning in the classroom*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berridge, E. (2009). Peer interaction and writing development in a social studies high school classroom. (*Unpublished master's thesis*). Dominican University, USA.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyer, B. (1980). Using writing to learn in history. *History Teacher*, 13(2), 167-178.
- Biber, B. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yazmaya Dair Algıları ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerini Uygulama Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bickford, J. H. (2013). Initiating historical thinking in elementary schools. *Social Studies Research and Paractice*, 8(3), 60-77.
- Bilgili, A.S. (2013). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (1-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Bohan, C. H. (1998). Historical constructions: How social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory and Research in Social Education*, 26(2), 173-197.

- Boscolo, P. ve Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature?. *Educational Studies in Language and Literature*, 3, 197–224.
- Boscolo, P., Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. Paivi Tynjala, Lucia Mason, Kirsti Lonka (Ed.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* içinde (83-104). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bozat, Ö. (2014). *5. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Mektubun Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bozat, Ö. ve Yıldız, A. (2015). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *Education Sciences*, 10(4), 291-304.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 9(6), 159-173.
- Brewster, C., Klump, J. (2004). *Writing to learn, learning to write: Revisiting writing across the curriculum in northwest secondary schools*. Northwest Regional Educational Laboratory NWREL.
- Brooks, S. (2008). Displaying historical empathy: What impact can a writing assignment have?. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130-146.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Bulduklu, Y. (2019). Eleştirel çalışmalarda nitel araştırma yöntemi olarak gömülü teori. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.

- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898.
- Carr, E. H. (2022). *Tarih nedir?*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Chowen, B. W. (2005). *Teaching historical thinking: What happened in a secondary school world history classroom*. (Unpublished doctoral thesis). The University of Texas at Austin.
- Colby, S. R. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies and Research*, 3(3), 60-79.
- Collingwood, R.G. (2015). *Tarih tasarımı*. Ankara: Doğubatı Yayınları.
- Cooper, H. (1998). Writing About History. Pat Hoodless (Ed.), *History and English in the Primary School* içinde (157-178). London and New York: Routledge.
- Coşkun, İ., Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 1-16.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, H., Ekşi, H. (2015). *Nitel desenler: Gömülü teori*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Çınar, M. ve Katrancı, M. (2024). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 188-207.

- Çiviler, M. (2019). Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirme: Bir Eylem Araştırması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çömen, H. (2018). Fen Bilimleri 7. Sınıf Elektrik Enerjisi Ünitesi Kapsamında Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerine Dayalı Geliştirilen Hibrid Kitabın Etkilerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Dabbagh, A. (2017). The effect of dialogue journal writing on efl learners' descriptive writing performance: a quantitative study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(3), 71-80.
- D'Adamo, L. ve Fallace, T. (2011). The multigenre research project: An approach to developing historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 6(1), 75-88.
- Davis, B. H. (1990). *The effects of expressive writing on the social studies achievement, writing fluency, and learning retention of fourth-grade students*. (Unpublished doctoral tehis). Texas Tech University, USA.
- Demir, C. (2006). Edebiyat/Türkçe eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 207-225.
- Demir, T. A. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 727-777.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Kullanıldığı Fen Sınıflarında Modsal Betimleme Eğitiminin Öğrencilerin Fen Başarıları ve Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

- Demirci, C. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Akademik Başarıya, Kalıcılığa ve Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu karadeniz bölgesi örneği). *Bilig*, 34, 71-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 228-239.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demiroğlu Çiçek, S. (2023). *10. Sınıf Ekosistem Ekolojisi Konusunun Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dinç, E. (2009a). Etkili tarih öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1427-1451.
- Dinç, E. (2009b). Neden tarih öğreniyoruz?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 118-127.
- Doğan, Y. (2008a). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 171-186.
- Doğan, Y. (2009b). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

- Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: Abd ve İngiltere’den uygulama örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 195-223.
- Doğan, Y. (2014). Sosyal Bilgiler Program ve Ders Kitaplarında Birinci Elden Kaynak ve Kanıt Kullanımı: ABD, İngiltere ve Türkiye Karşılaştırması. Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar -1* içinde (85-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. ve İlhan, N. (2016). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin “fen ve teknoloji öğretimi” dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Doğanay, A. (2006). Etkin Vatandaşlık İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (179-218). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doreen Tan, H. (2004). What is history teaching and learning?. *Teaching and Learning*, 25(2). 197-206.
- Dönmez, B. (2016). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. Mustafa Şişman, Selahattin Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (45-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, C. ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul TC İnkılap ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 923-942.
- Dönmez, C. ve Tangülü, Z. (2012). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğretmenlerin gazete kullanımına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 32(2), 347-361

- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, M. (2011). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyallerinde Empati Becerisinin Geliştirilmesi: Amaç, Kapsam ve Etkililik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duymaz, N. (2011). *Hücre Konusunun Öğrenilmesinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Kullanımı Ve Analoji Üretme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elban, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine ilişkin tutumları: Ankara ili Kazan ilçesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 103-118.
- Elbow, P. (1981). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elçi, Z.A. (2018). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Yazma Tutumları ve Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Endacott, J. ve Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, Volume 8(1), 41-58.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erduran Avcı, D. ve Akçay, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 48-65.
- Erol Şahin, A.N. (2014). *Tarih Öğretiminde Analoji Yönteminin Kullanılmasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Tutumlarına, Başarılarına ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evans, B. P. ve Shively, C. T. (2019). Using the cornell note-taking system can help eighth grade students alleviate the impact of interruptions while reading at home. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(1), 1-35.
- Fazio, X. ve Gallagher, T. (2009). Supporting students' writing in elementary science: Tools to facilitate revision of inquiry-based compositions. *Electronic Journal of Literacy Through Science*, 8, 1-11.
- Ferik, H. (2006). Creative writing in the social studies classroom: Promoting literacy and content learning. *Social Education*, 70(4), 183-186.
- Forsman, S. (1985). Writing to learn means learning to think. *Roots In The Sawdust: Writing To Learn Across The Disciplines*, 162-174.
- Freitag, M. (1997). Reading and writing in the mathematics classroom. *The Mathematic Educator*, 8(1), 16-21.
- Frey, N., Fisher, D. ve Hernandez, T. (2003). "What's the gist?" summary writing for struggling adolescent writers. *Voices from the Middle*, 11(2), 43-49.
- Fry, W. S. ve Villagomez, A. (2012). Writing to learn: Benefits and limitations. *College Teaching*, 60(4), 170-175.
- Ganguli, A., Henry, R. (1994). *Writing to learn mathematics: An annotated bibliography*. Technical Report Series, No. 5.

- Gedik, M. (2012). *Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Graham, S., Kiuvara, S. A. ve MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226.
- Gültekin, M. ve Güvey Aktay, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44.
- Günel, M., Kabataş-Memiş, E., Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analogi kurmanın üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 401-419.
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Güngör Akıncı, B.A. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsili Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Günüç, S. (2022). *Öğrenme Amaçlı Yazmanın Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğal Sayılar Konusundaki Başarılarına, Motivasyon ve Kalıcılıklarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- Hand, B. M., Alvermann, D.E., Gee, J., Guzzetti B.J., Norris, S.P., Phillips. et al. (2003). Message from the island group: What is literacy in science literacy?. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 607-615.
- Hand, B. ve Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science education*, 86(6), 737-755.
- Hibino, A. ve Matruggio, E. (2024). Reading to learn for learning to write: Japanese EFL teachers' perceptions about reading to learn. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 1-11.
- Homstad, T., Thorson, H. (1996). Using writing to learn activities in the foreign language classroom. *Technical Report Series*, No:14.
- Hoover, M. ve Friedman, A. (2009). Teaching writing strategies in a social studies classroom: The study of different writing strategies and assignments implemented by social studies teachers. *Studies in Teaching Research Digest*, 31-36.
- Işık, H. (2008). *Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 6(1), 1287-1301.
- İncirci, A. (2016). *Öğrenme Amaçlı "Mektup Yazma Etkinliğinin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya, Derse Karşı Tutuma ve Üstbiliş Düzeyine Etkisi*.

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- İncirci, A. (2020). *Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Güdülenme Ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- İspir, B. (2021). *Dördüncü Sınıf Basit Elektrik Devreleri Ünitesinde Öğrenme Amaçlı Yazma ve Model Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55- 67.
- Kaplan, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Sözlü Tarih Çalışmalarıyla Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaçağıl, C. (2014). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karadağ, S. Ş. (2021). *Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Oran, Orantı ve Yüzdelere Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kardaş, S. (2019). *Bilimsel Hikâyelerin Hücre ve Organeller Konusunda 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Bilimin Doğasını Anlama ve Yazma Kaygısına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 89-101.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışabilme olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 345-360.
- Kayaalp, F. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanmanın Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Keçe, M. (2013). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme Süreci. Bülent Akbaba (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler içinde* (30-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *KSBD Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı*, Cilt 1, 107-121.
- Kıcır, K. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kiriş, A. (2009). Tarih Eğitimi ve Tarihçilik Mesleği: Lise Tarih Derslerinde Yazma Becerilerinin Kullanılması ve Geliştirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kiriş, A. (2010). Tarih öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı. *I. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- Knipper, K. J. ve T. J. Duggan. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(5), 462-470.
- Koçak, G. (2013). *Tek Boyutta Hareket Konusunda Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasının Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçoğlu, A. (2024). Yaratıcı yazma etkinlikleri öğretim sürecinde öğrenci tutumlarını nasıl etkilemektedir? Meta- analitik bir değerlendirme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1008-1029.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Köksal, A. P. (2019). *Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Akademik Başarılarına, Kalıcılığa ve Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Köksal, H. (2007). Tarih öğretiminde tarihsel düşüncenin iki felsefî dayanağı. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 230-235.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. *Toplumsal Barış İçin Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul.

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, XIII, 287-309.
- Külekçi, Z. (2018). *Hikaye Yazmanın 8. Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Kütükoğlu, M.S. (1998). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Langer, J. A., Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Lehning, J.R. (1993). Writing about history and writing in “history”. *The History Teacher*, 26(3), 339-349.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mandell, N. (2008). Thinking like a historian: A framework for teaching and learning. *OAH Magazine of History*, 22(2), 55-59.
- McDermott, M.A., Hand, B. (2013). The impact of embedding multiple modes of representation within writing tasks on high school students chemistry understanding. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 41(1), 217-246.
- McGinley, W. (1989). The effects of reading and writing upon thinking and learning. *Center For The Study Of Reading Technical Report*; No. 477.
- McLeod, S. H., Miraglia, E., Soven, M., Thaiss, C. (2001). *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*. Urbana: National Council of Teachers of English.

MEB (2005). 7. Sınıf İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). 7. Sınıf İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Memişoğlu, S.P. (2008). Sınıf Ortamında Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. Mustafa Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (3-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Merey, Z. (2011). Dünyada ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. Mustafa Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (27-36). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Miles, M. B. (2016). *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Nalbantoğlu, A. (2022). *Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazanımında Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Kullanımına Yönelik Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Nilson, L. B. (2016). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. John Wiley & Sons.

Onurer, C. (2020). 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Geçen Tarihsel Kavramların Öğretiminin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öğdük, A. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Kullanılan Modsal Betimlemelerin Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Öner, T. (1996). Yazma becerisinin önemi ve geliştirme yolları. *Ana Dili Dergisi*, S:1.

Öz, M. (2015). *Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinde Çoklu Modsal Betimleme Kullanımının 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenmelerine, Bilimsel Süreç Becerilerine, Eleştirel Düşüncelerine ve Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Özbaran, S. (1998). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özkan, P. (2019). *Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Alan Ölçme Konusundaki Kavrayışlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özsoy Çimen, H. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerini Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına Ve Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özturan Sağır, M. (2010). The examination of the educational effects of some writing activities in the light of student opinions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2521-2530.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Kavram, İçerik ve Program. Cemil Öztrk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (1-31). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, B. ve Günel, M. (2015). Öğretmen perspektifinden yazma ve yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı: Ölçme envanteri geliştirme ve pilot uygulama. *Elementary Education Online*, 14(2), 713-733.
- Öztürk, S. (2014). *Lise 1 Düzeyindeki Öğrencilerin Modsal Betimlemeleri Tanıyıp Öğrenme Amaçlı Yazmada Kullanmalarının Fizik Dersi Dalgalar Ünitesindeki Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özyurt, B. B. (2011). *Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme Ünitesinin Çoklu Yazma Etkinlikleri Kullanılarak Öğretilmesinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pauk, C. (2001). *How to study in college*. Boston: Houghton Mifflin Custom Publishing.
- Pearson, P.D., Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Peha, S. (2003). *The writing teacher's strategy guide*. New York: Teaching That Making Sense.
- Pektaş, S. (2019). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Amaçlı Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Pesick, S. L. (1997). *Reading, writing, and history: Teaching for historical thinking and understanding*. USA: Stanford University.
- Pınar, E. (2019). *Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Günlüğün Başarıya ve Fen Tutumuna Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Prain, V. (2006). Learning from writing in secondary science: some theoretical and practical implications. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 179-201.
- Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36(2), 186-192.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Rivard, L. P. (2004). Are language-based activities in science effective for all students, including low achievers?. *Science Education*, 88(3), 420-442.
- Rivard, P. L. ve Straw, B. S. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593.
- Sabancı, A. (2008). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Mustafa Çelikten (Ed.), *Yapılandırımacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (27-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Safran, M. (2010). Tarih, Tarih Yazımı Ve Tarih Öğretiminin Niteliği Üzerine. Mustafa Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (17-21). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Sallabaş, M. E. ve Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666.
- Sarısaltık, S. (2024). *Sosyal Bilgiler Dersinde Ortaokul Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Müze Deneyimi Kapsamında İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Scardamalia, M. ve Bereiter, C. (1991). Literate expertise. *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*, 172, 194.

- Sedita, J. (2013). Learning to write and writing to learn. *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment*, 6-12.
- Seghi, L. (2012). Engagement in the classroom: Problem-based learning and primary sources. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 73(1), 1-4.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. *The Center For The Study of Historical Consciousness*, 16, 1-12.
- Seixas, P., Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Ed.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* içinde (109-117). Vancouver: Pasific Educational Press.
- Seixas, P., Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Canada: Nelson Education.
- Snook, D. L. (2017). *Using primary sources to teach Civil War history: A case study in pedagogical decision making*. (Unpublished doctoral tehesis). University of Iowa, USA.
- Spear, K. (1983). Thinking and writing: A sequential curriculum for composition. *Journal of Advanced Composition*, IV, 47-63.
- Stevens III, R. (1985). Writing and learning: What the students say. *Roots In The Sawdust: Writing To Learn Across The Disciplines*, 211-221.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Şahin, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Ders Günlüğü Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 91-105.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de tarih öğretiminin dünü, bugünü. *TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 11-33.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tarikdaroğlu, M. (2019). *Öğrenme Amaçlı Yazmanın Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Taşkın, E. (2021). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ders Günlüğü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Derse Yönelik*

Tutumuna Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Tekeli, İ. (1998a). *Tarihyazımı üzerine düşünmek*. Dost Kitabevi: Ankara.

Tekeli, İ. (1998b). Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretiminin Amaçları Ne Olabilir?. Salih Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (35-43). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih öğretimi için*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 621-643.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Tosh, J. (2011). *Tarihin peşinde*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tunçay, M. (1998). Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler. Salih Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (55-57). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Student's learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.

Uçar, Y. (2019). *Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Urquhart, V. (2009). *Using writing in mathematics to deepen student learning*. Mid-Continent Research for Education and Learning.

- Uzun, S. (2011). *Öğrenme Amaçlı Okuma-Yazma Etkinlikleri ile Zenginleştirilmiş Ortamların Fizik Öğrenme Üzerindeki Etkisi: Enerji Ünitesinde Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uzun, S. ve Alev, N. (2013). Öğrenme amaçlı okuma yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ortamların öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 10(2), 138-154.
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının İlköğretim Seviyesinde Kuvvet ve Madde Ünitesini Öğrenmeye Etkisinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Ünver, G. (2021). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme Amaçlı Yazma ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. UK: Routledge.
- Wagner, C. (2003). Put another (b)log on the wire: Publishing learning logs as weblogs. *Journal of Information Systems Education*, 14(2), 131- 132.
- Walp, D. (2013). Reflective writing in a high-ability middle school social studies classroom. (Unpublished master's thesis). Moravian College.
- Waring, S. M. ve Robinson, K. S. (2010). Developing critical and historical thinking skills in middle grades social studies. *Middle School Journal*, 42(1), 22-28.

- Watson, T. (1985). Writing to learn history. *Roots In The Sawdust: Writing To Learn Across The Disciplines*, 137-47.
- Williams, R. L. (2005). Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society. *The Teacher Educator*, 40(3), 163-187.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2012). *Reading like a historian: teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Yasul, A. F. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Akademik Başarıya, Öğrenmenin Kalıcılığına ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, H.Ö. (2023). *Matematik Öğretmenlerinin Yazma Etkinliklerine Yönelik Yeterlik ve Görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim- Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T. ve Morris III, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13, 8-24.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXIII, 209-222.

- Yeşildağ, F. (2009). *Modern Fizik Öğretiminde Öğrencilerin Çoklu Modsal Betimlemeleri Algılamaları ve Modsal Betimlemelerle Hazırladıkları Yazma Aktivitelerini Değerlendirme Sürecinin Öğrenmeye Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, G. (2018). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, Z. (2016). *Yazma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yıldız, A. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Kuantum Fiziği Konularını Anlama Düzeyleri ve Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011a). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 134-148.
- Yıldız, A., Büyükkasap, E. (2011b). Öğretmen adaylarının compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1643-1664.
- Yıldız, A. (2014). Öğrenme amaçlı yazma aktivitesi olarak mektup ve etkili kullanımı. *Turkish Studies*, 9(5), 2097-2104.
- Yılmaz, K. (2011). Sosyal Bilgiler Tarih Öğretiminde Tarihsel Empati: Geçmişe Geçmişteki İnsanların Gözüyle Bakabilme Becerisi. Refik Turan (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* içinde (11-33). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, Cilt 1, 21-39.

Yıldız, S. (2022). *Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.

İnternet Kaynakları

INWAC, <https://wac.colostate.edu/index.cfm> adresinden 02.12.2016 tarihinde indirilmiştir.

Stanford History Education Group, Historical Thinking Chart <http://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Historical%20Thinking%20Chart.pdf> adresinden 20.11.2016 tarihinde indirilmiştir.

www.rtle.nl/Publications/Better%206.%20Rijlaarsdam.pdf adresinden 14.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

https://www.ucd.ie/teaching/t4media/learning_journals_logs.pdf adresinden 21.01.2019 tarihinde indirilmiştir.

http://writing2.richmond.edu/wac/r_respon.html adresinden 21.01.2019 tarihinde indirilmiştir.

<http://writing2.richmond.edu/wac/entredit.html> 21.01.2019 tarihinde indirilmiştir.

<http://writing2.richmond.edu/wac/freewrit.html> 21.01.2019 tarihinde indirilmiştir.

EK 1: Araştırma için uygulama izin belgeleri

	T.C. VAN VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 77157353-821.99-E.15659693 Konu : Canan KARAÇAĞIL (İzin Talebi)	02.09.2019
.....KAYMAKAMLIĞINA (İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)	
İlgi : 30/07/2019 tarih ve 1900199937 sayılı yazı	
İlgi sayılı yazı gereği; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencilerinden Canan KARAÇAĞIL tez çalışmasının izin talebi ile ilgili Valilik Makamının 02/09/2019 tarih ve 15634074 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.	
Gereğini bilgilerinize arz ederim.	
Hasan TEVKE İl Millî Eğitim Müdürü	
EKLER : Onay (1 sayfa)	
DAĞITIM : 13 İlçe Kaymakamlığına (İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)	
VAN MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Abdullahın Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN e-posta: vmmem@meh.gov.tr internet :http://van.meh.gov.tr	
Ayrıntılı Bilgi İçin M.S.GÖK (Şef) Telefon No:0 (432) 222 41 62-67/114 Faks : 0 (432) 222 41 61	
Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. İhpa/İcnkswp.meh.gov.tr adresinden 7e1c-39b8-37a5-ab87-e070 kodu ile teyit edilebilir.	



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900242257

13.09.2019

Konu : Canan KARAÇAGIL'ın Milli Eğitim İzin Yazısı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.07.2019 tarih ve E.1900198572 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden (T.C. 21775857934) Canan KARAÇAGIL tez aşamasında olup, "Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi" başlıklı tezini uygulaması Van Valiliği tarafından uygun görülmüş olup ilgili yazı sureti ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Nural TEKELİ
Daire Başkanı V.

EK:

EK-1 Yazı Sureti

EK-2 Ek Belgeler



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45
eğrenci.yenilayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Hüseyin SAM
Bilgisayar İşletmeni





T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 77157353-821.99-E.15731507
Konu : Canan KARAÇAĞIL
(İzin Talebi)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 / Kadıköy - İstanbul)

İlgi : 36/07/2019 tarih ve 1900199937 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazı gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencilerinden Canan KARAÇAĞIL tez çalışmasının izin talebi ile ilgili Valilik Makamının 02/09/2019 tarih ve 15634074 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Onay (1 Ad.)

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	11-09-2019
Sayı:	1900235346
Başvuru:	302-08-01

Öğrenci İşl. Daire Başkanı
10.09.2019
M.B.

VAN MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN
e-posta: vanmem@meb.gov.tr
internet :http://van.meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin M.S.GÖK (Şef)
Telefon No:0 (432) 222 41 62-67/114
Faks : 0 (432) 222 41 61

EK 2: Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinlikleri

Etkinlik 1 SORU-CEVAP İLİŞKİSİ (QAR) ETKİNLİĞİ

Osman Gazi'nin, oğlu Orhan'ı Bursa'ya gönderdiğini ve Bursa'nın ne şekilde fethedildiğini bildirir.

Bursa hisarındaki halk; açlıktan sıkıntı içinde olduklarını, çok bunaldıklarını, aciz kalıp hisarı vermek için bahane aradıklarını, ancak padişah'tan başka kimseye teslim etmeyeceklerini bildirdi. Tekfur (Bizans İmparatorluğu'nda vali), Türklerin geldiğini işitince, hisarı boş bırakıp kaçtı. Müslümanlar her bir taraftan şehre girmeye başladılar. Bununla birlikte ölmüş pek çok kâfir buldular. Tekfurun Saroz adında bir veziri vardı. O gitmedi, zaten hisarın verilmesine sebep de Saroz olmuştu. Orhan Gazi bu vezire, "Bu hisarı neden vermek istediniz?" diye sordu. Saroz, "Birincisi sizin devletiniz günden güne arttı, bunu gördük. Sonra bizim uğursuz devletimiz bahtsızlaştı. İkincisi tekfur düşkün ve aciz oldu. Padişah düşkün ve iktidarsız olunca ülke çabuk bozulur imiş. Üçüncüsü kötüye uyduk, çünkü tekfur böyle biri idi. Orhan Gazi, "Ya bu ölümler neden oldu?" diye sorunca, vezir, "Çoğu açlıktan öldüler." cevabını verdi. Bu fetih, 1326 yılında Orhan Gazi eliyle gerçekleşti.

Şiir

Eğer Allah'tan yardım ve bolluk gelirse,

Her bir amacın değerli ve üstün olur.

Hangi işe el atarsan o kolayca oluverir

Ve bütün millet senin yardımına koşar.

Osman'ın sülalesi Allah'tan ihsanlara kavuştu.

Buna kim düşmanlık ederse ayak altında kalıp güçsüz düştü.

Bursa Tekfuru Orhan'ın elinde zavallı durumdadır.

Tekfura ayak altında kalmak yaraşır.

Ey Allah'ım! Osman sülalesinin elinden tut da,

Onların devletleri kıyamete kadar sürsün.

Padişahın ordusu hep galip gelsin ve Allah'ın yardımıyla üstün olsun;

Çünkü bu sülale hep seven ve iyi görendir.

(Aşık Paşazade, Tevârih-i Ali Osman, s.84-86)

Murad Han'ın Edirne'ye nasıl girdiğini anlatır.

Sultan Murad Han, lalası Şahin' e asker verip Edirne'ye gönderdi. Kafirler Lala'nın geleceğini işitip büyük bir orduyla karşıladılar. Allah, Lala'ya fırsat verdi, yapılan savaşta kafirler bozulup Edirne hisarına girdiler. Edirne tekfurı, geceleyin bir kayıkla kaçıp gitti. O güne kadar açlık ve sefalet çeken halk, şehrin kapısını açarak hisarı teslim ettiler, şehir fethedildi. Adet olduğu üzere şehri kayda geçirip gereğini yaptılar. Bu fetih 1360 yılında Orhan Gazi'nin oğlu Sultan Murad Han Gazi eliyle gerçekleştirildi.

Şiir

Fetihlerde bulunan Murad Han bu fethi yaptı

Ve neslinden gelenler hakan oldu.

Allah, bu nesli, kan döküp savaşmakla

İslam'ın ortaya çıkması için imana yardımcı kıldı.

Bu hükümdarlar, Muhammed ümmeti içinde

Ölmüş ülkelere can olup onları diriltiler.

Osmanlı sülalesini sevmek diriliğin ta kendisidir;

Bu sülaleyi sevmeyenler zarara uğramışlardır.

(Aşık Paşazade, Tevârih-i Ali Osman, s.113-114)

QAR Soruları	
Edirne ne zaman ve kim tarafından fethedilmiştir?	Bursa ve Edirne'de yaşayan halk, hisarlarını neden Osmanlı Devleti'ne vermek istemiştir?
Aşık Paşazade, "Osmanlı sülalesini sevmeyenler zarara uğramıştır." sözüyle ne anlatmak istemiştir?	Osmanlı Devleti'nin topraklarının genişlemesinin nedenleri sence nelerdir?

Etkinlik 2: Rol, Kitle, Biçim Konu (RAFT)

KUŞATMA GÜNLÜĞÜ

II. Mehmet, komutanları ve bilginleri toplayarak kendi çizdiği harita üzerinde hücumlara uygun yerleri, topların yerleştirilecek noktaları, gedik açılıp lağım (savaşta kale duvarlarını parçalamak için barutla doldurup ateşleme yeri) kazılacak yerleri işaretlemişti. Toplar Edirne Tophanesi'nde döküldü. İstanbul'u denizden kuşatacak gemiler Gelibolu Tersanesi'nde yapıldı.

Bu hazırlıklardan sonra 200 bin kişilik Osmanlı ordusu Edirne'den İstanbul'a doğru yola çıkmıştı. Ordu, 5 Nisan 1453 Perşembe günü İstanbul önüne gelmiş oldu.

6 Nisan Cuma: II. Mehmet, otağını (çadır) kurdurttu. Bizans başkomutanı XI. Constantinus'a gönderdiği mektupta 'şehri savaşız teslim edin. Kimsenin malına, canına, hürriyetine dokunmayacağıma söz veriyorum' dedi. İmparator ise 'şehri teslim edemem, ben de ölünceye kadar şehri savunmaya yemin ettim' cevabını verdi. Hücum başladı.

8 Nisan Pazar: Topların Bizans surlarında açtığı yaraları Bizanslılar kapattı.

9 Nisan Pazartesi: Bizanslılar İstanbul sur duvarları ile Galata duvarları arasına Haliç'i kapamak için demir bir zincir germişlerdi. Osmanlı donanma hücumunu önleyecek 9 gemi yerleştirdiler.

11 Nisan Çarşamba: Gece gündüz Osmanlı ordusunun topları ateşe başladı.

12 Nisan Perşembe: Bombardıman çok şiddetli devam etti. Surlar yıkılmaya başladı. Baltaoğlu Süleyman Bey komutasındaki Osmanlı donanması 480 gemi ile İstanbul önünden geçerek Dolmabahçe önündeki koyda demirledi.

13-17 Nisan: Bombardıman şiddetle devam etti. Baltaoğlu Süleyman donanmasıyla adaları ele geçirdi.

18 Nisan Çarşamba: Hendek geçilerek Bizanslılarla göğüs göğüse çarpışmalar başladı. Bir kısım Osmanlı hücum kolu geri çekildi.

19 Nisan Perşembe: Haliç'teki zinciri zorlayan Osmanlı donanması başaramayıp geri çekildi.

20 Nisan Cuma: İstanbul'a 4 Ceneviz gemisi erzak yardımı getirince Osmanlı donanması saldırıya geçti. Bizanslılar zinciri açıp Ceneviz gemilerini içeri aldı ve tekrar

zinciri gerdi. Böylece Ceneviz gemileri kurtuldu. Olanları gören II. Mehmet öfkeleni, öfkesinden atını denize sürdü. Savaşı kazanamayan Baltaoğlu Süleyman'ı görevinden aldı.

(Halil İnancık, Fatih, Fetih ve İstanbul'un Yeniden İnşası, s. 25-26)

II. Mehmet'in hocası Akşemseddin olduğunuzu hayal ederek II.Mehmet'e ümitsizliğe kapılmaması ve İstanbul'u fethederse bunun dünyada ne gibi yankıları olacağını içeren bir mektup yazınız.

Rol Akşemseddin	Okuyucu Kitlesi II. Mehmet
Biçim Mektup	Konu İstanbul fethedilirse bu durumun dünyadaki yankıları
Yazma Parçası	

Etkinlik 3:

BARBAROS HAYREDDİN PAŞA’NIN AĞZINDAN PREVEZE DENİZ ZAFERİ

Turgut’un kumanda ettiği filoyu arkama alıp körfeze çıktım. Körfeze sindiğimi sanan Andrea Doria, böyle bir şey beklemediği için çok şaşırdı. 28 Eylül 1538 günü karşı karşıya geldik.

Düşmanımızın birçok bakımdan üstünlüğüne karşı bizim de bazı üstünlüklerimiz vardı. En önemlisi, benim donanmanın bütün filolarına hatta her kadırgaya hâkim olmam, herhangi bir emrimin o anda en uzaktaki kadırgalar tarafından bile yerine getirilmesiydi. Düşmanda vaziyet bunun tam tersiydi. Doria, değil filolara, kanatlara bile hâkim değildi. Diğer üstün tarafımız toplarımızdı. Top menzillerimiz, düşmaninkinden uzundu. Bunu bir an bile unutmuyarak donanmamı düşmandan öyle bir mesafede tuttum ki bizim güllerimiz kâfir kadırgalarının direklerini kırarken onların gülleri bizim kadırgaların birkaç arşın ötesinde denize düşüyor, kafir kaptanları öfkelerinden kuduruyor fakat bir şey yapamıyorlardı. Diğer bir üstünlüğümüz teknelerimizin, leventlerimin ve silahlarının hafif olmasındaydı. Kafirlerin zırha bürünmüş şövalye ve silahşorları ellerini kaldırmaya kadar leventlerim onların haklarından geliyordu. Nihayet en büyük üstünlüğümüz iman kuvvetimizde, Cihan Hakanı’nın tebaası oluşumuzdaydı. Muharebe başlarken güney rüzgârı çok sert esiyor, kadırgalarımıza muhalif geliyordu. Kur’an-ı Kerim’den ayet-i kerimeler yazılı varakları derya yüzüne serptirip Cenab-ı Hakk’ın ben aciz kulundan bugüne kadar esirgemediği lütuf, merhamet ve inayetini niyaz ettim. Duam kabul buyuruldu. Rüzgâr önce hafifledi, sonra yön değiştirdi.

Doria perişan oldu. Filoları dağıldı. Akşam karanlığı basmak üzereydi. Doria bütün gemilerinin fener söndürmesini buyurdu. Bu emir, bir donanma için hem şerefsizlik hem uğursuzluktu. Karanlıktan faydalanan Doria, büyük donanmasının yarısını elimizden kurtarıp kaçtı. Kaçan tekneler içinde güllemizin değmediği hemen hiçbir kadırga yoktu. Kral Karlos’un, Papa’nın yardımıyla karşımıza çıkarttığı donanmanın yarısı deryanın dibini boyladı. Bu donanma, güya Akdeniz’i elimizden alacak, birçok yeri bizden koparacaktı. Hatta kâfir hükümdarları, hangi Türk ülkesinin hangi

hükümdara ait olacağını kararlaştırmışlar, hakanımızın ülkelerini hayallerinde paylaşmışlardı.

Muharebe 5 saat sürmüştü. Sadece birkaç kadirgamız battı. Oğlum Hasan Bey'i, müjdeyi hakanımız Sultan Süleyman Han'a ulaştırmak üzere derhal yola çıkardım. Hasan, 17 günde hakanımıza erişti. Huzura çıktı, el öptü. Sultan Süleyman Han, üzerinde güneşin batmadığı bütün ülkelerinde, zaferin şerefine şenlikler yapılmasını buyurdu.

Hayat Tarih Mecmuası 1965 Sayı 9 s.57-58

Kanuni Sultan Süleyman olduğunuzu hayal ederek, Barbaros Hayreddin'e kazandığı zaferin Osmanlı ülkesine ne gibi faydaları olacağını içeren bir kutlama mektubu yazınız.

Rol Kanuni Sultan Süleyman	Okuyucu Kitlesi Barbaros Hayrettin
Biçim Kutlama Mektubu	Konu Preveze Deniz zaferinin Osmanlı Devleti'ne faydaları
Yazma Parçası	

Etkinlik 4: Diyalog Günlüğü

“Sadece Paris’e mahsus, adına “opera” denilen bir oyun çeşidi varmış, burada çok tuhaf sanat ve hüneler gösteriyorlarmış. Operayı büyük topluluklar seyrediyor, daha çok da şehrin zengin tabakası hoşlanıyormuş. Bir gün bizi buraya davet ettiler. Opera oynanacak yere gittik. Burada herkesin derece ve rütbesine göre ayrı ayrı oturacak yerleri vardı. Operaya gelen kadınlar adeta ipekli kumaşlara ve mücevherlere batmışlardı. Kadınlar bu kıyafetleriyle mum alevlerinin önünden geçtikçe öyle şaşırtıcı bir manzara meydana geliyordu ki anlatamam.

...Kral’ın bahçesi olan bir bahçe gördük. Bu bahçede birkaç daire bulunuyordu. Bu dairelerden birisi ameliyathaneymiş. Ameliyathanenin ayrıca özel bir doktor hocası da vardı. Memlekette ne kadar kuş çeşidi varsa hepsini tutup buradaki odalara koymuşlardı. Burada ölmüş hayvanların cesetlerini ve organlarını inceliyorlardı. Buradaki iskeletler öğrencilere ders esnasında da gösteriliyormuş. Bu gibi incelik isteyen işlerde Fransızların dikkat ve titizliklerine diyecek laf yoktur. Oradan eczaneye gittik. Çeşitli odaları ayrı hücrelere ayırmışlar. Dünyada ne kadar ilaç varsa hepsinden burada bulmak mümkündür.”

Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi Sefaretnamesi, s.28

“Paris aslında İstanbul kadar büyük değildir. Fakat binaları üçer, dörder hatta yedişer kat olarak yapılmıştır. Her katta çoluk çocuğuyla büyük bir kalabalık oturmaktadır. Paris’te kadınlar asla evde oturmazlar. Dükkanlar da oturup alışveriş yapanlar da hep kadınlardır. Dükkanların içi ağzına kadar çeşit çeşit eşyalarla doludur. İstanbul’u saymazsak Paris dünyada eşi benzeri olmayan bir şehirdir.”

Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi Sefaretnamesi, s. 61

Bu metinler kim tarafından yazılmıştır?	
Bu metinlerde ne anlatılmaktadır?	
Yazar, bu metinleri neden yazmıştır?	
Yazara göre İstanbul ile Paris’in farklı yönleri nelerdir?	
Metinde anlatılanlardan hareketle günümüzde neler değişmiş, neler aynı kalmıştır?	
Metinde anlatılanlardan hareketle yazar, Paris’te en çok hangi olaydan etkilenmiş olabilir?	

Etkinlik 5: Diyalog Günlüğü

“Geçici tedbirlerle yönetimdeki aksaklıkları düzeltmenin yetmediğini gören Padişah, benim yönetimimde kurulacak bir Mühendis Okulu'nda gerekli bilgilerin verilmesini istiyordu. Sultan Süleyman tarafından teşkil edilen mühendisler topluluğu bu yeniliğe karşı çıktılar; Hünkâr, mühendis olarak geçinenlerin bundan böyle iki hükümet yetkilisinin nezaretinde tarafımdan sınava tâbi tutulacağını açıkladı. Sınav günü toplanıldığında, sınanacak olan bilginler kadar ben de endişeliydim. Mühendislere bir üçgenin üç açısının toplamının değerini sordum. Soruyu tekrar etmemi istediler; bir müddet düşündükten sonra içlerinde en cüretli olanı üç açının toplam değerinin üçgene bağlı olduğunu, her üçgen için ayrı değere sahip olacağını söyledi. Böylesine saçma bir cevap alacağımı bilseydim bu soruyu hiç sormazdım. Ayağa kalkarak bu sorunun cevabını mühendislere ispat ettim. Ancak şunu da itiraf etmeliyim ki, mühendisler ne kadar cahil iseler, ilime gösterdikleri ilgi o kadar büyüktü. Hepsi yeni kurulacak okula yazılmayı kabul etti ve artık okulun kurulma çalışmalarına rahatlıkla eğilebildik. Özellikle donanmaya ait olan yeni okul tersanede kuruldu.

Önceleri okula mevkileri gereği yeni bilgileri öğrenmeleri şart olan kimseler kabul edildi; ak sakallı tecrübeli kaptanların yanında genç öğrenciler de bulunduğundan gerek benim gerekse diğerlerinin davranışlarına dikkat göstermem şart olmuştu. Dersi her gün Türkçe olarak veriyordum; öğrenciler bunu defterlerine yazıyorlardı, ertesi gün aralarından seçtiğim biri aynı dersi arkadaşlarına tekrar ediyordu. Bu yöntem sayesinde öğrencilerimin dikkatleri arttığından kısa zamanda çok iyi bilgiler öğrendiler; üç ay içinde trigonometrinin dört problemini uygulayabilecek duruma gelmişlerdi. Aslında mesafe ölçmesini ve rota tayin etmesini bilen denizciler gerekliydi. 60 yaşındaki öğrencilere daha fazlasını öğretmek gereksizdi. Sultan Mustafa'ya bu eğitimin yeterli olduğunu, pratik yaparak daha fazla tecrübe kazanılacağını ve bu maksatla iki fırkateynin Boğaz ile adalar arasında eğitim gemisi olarak görevlendirilmesini tavsiye ettim; o da aynı fikirde olduğunu bildirdi.”

Baron de Tott, 18. Yüzyılda Türkler, s.216-217

Bu metin kim tarafından yazılmıştır?	
Padişah, Mühendis okulunda neden yabancı birinin eğitim vermesini istemiştir?	
Padişahın, mühendis okullarında yabancıların eğitim vermesi kararını destekliyor musun? Neden?	
Mühendis okullarında yabancıların verdiği eğitim sence etkili olmuş mudur?	
Mühendis okullarında yabancıların eğitim vermesi Osmanlı Devleti’ni nasıl etkilemiş olabilir?	



Etkinlik 6:

“Sabahın üçünde saray yanındaki iskeleye kadar gittik. Orada hazır bekleyen ata bindim ve alayımız saraya doğru yol aldı. Önce sarayın birinci avlusunu geçerek ikinci kapıya geldik. Sağ tarafta başlıklarında yüksek tüy bulunan demetleri bulunan ve rengarenk sırmalı kıyafetleri olan adamlarıyla yeniçeri ağası duruyordu. Onların arkasında yeniçeriler vardı. Başlarında kürk başlıklar taşıyorlardı. Derken sadrazam, padişaha orada hazır bulunduğumu ve arz töreni konusundaki emirlerini beklediğini bildiren bir pusula sundu. Daha sonra sadrazamın bulunduğu odaya yemeğe çağırıldım. Oruçlu olduğu için yemekte hazır bulunmayan sadrazamın yerine yedi vezirden biri olan Yusuf Paşa oturmuştu. Derken sofrayı kurmaya gelen biri aramıza yerleştirdiği küçük ve alçak bir oturağın üstüne sofra niyetine kullanılan, yassı ve yuvarlak bir gümüş siniyi oturttu. Üzerine de bir örtü yaydı. Yemek boyunca mutlak bir sessizlik vardı. Çünkü padişah tepede bulunan camlı bir pencereden aşağıda oturan bizleri seyrediyordu.”

Clares Ralamb, İstanbul’a Bir Yolculuk, s.18

“Ordugâha yakın bir köyde bana kalacağım bir yer tahsis ettiler, ben de rahatça yerleştim. Türkler buraya yakın düzlüklerde kurdukları çadırlarda kalıyorlardı. Bu suretle üç ay boyunca onların ordugâhını ziyaret etmek ve disiplin düzenlerini tanımak fırsatı buldum. Öncelikle dikkatimi çeken şey askerin kendi birliğine ait mıntıkanın dışına çıkmamasıydı. Bizim ordugâhların durumunu bilen bir kişi buna inanmakta zorluk çeker. Gerçek olan şu ki her tarafa tam bir sessizlik ve huzur hâkimdi. Ne bir münakaşaya ve zorbalığa rastlamak mümkündü, ne de içkinin yarattığı taşkınlığa, bağırış çağırışa ve sarhoşluğa. Ayrıca her yer tertemizdi. Etrafta gübre yığınları veya çöp görmeniz, insanın gözünü ve burnunu rahatsız edecek bir şeyle karşılaşmanız söz konusu değil. Türkler bu gibi pislikleri ya gömüyorlar ya da göz önünden kaldırıyorlar. Asker kendi pisliğini çapasıyla toprakta açtığı bir çukura gömüyor. Bütün ordugâhı böylece tertemiz tutuyorlar.”

Ogier Ghislain de Busbecq, Kanuni Döneminde Avrupalı Bir Elçinin Gözlemleri (1555 – 1560), s.163

“Türk imparatorluğunda her insanın içine doğduğu şartları değiştirme ve kaderini tayin etme imkânı vardır. Nasıl ki müzik gibi sanata, matematik ve geometriye olan istidat

babadan oğula geçmiyorsa, karakterin de irsi olmadığını, oğulun mutlaka babasına benzemesi gerekmediğini ve vasıfların insana Tanrı tarafından ihsan edildiğini düşünürler. Dolayısıyla Türkler arasında itibar, hizmet ve idari mevkiler, kabiliyetin ödülü oluyor. Kişi tembel ve sahtekâr ise hiçbir zaman yükselmiyor, küçümseniyor. İşte Türkler bu nedenle neye teşebbüs etseler başarılı oluyorlar ve hükmeden bir ırk olarak hâkimiyetlerinin sınırlarını her gün genişletiyorlar. Bizim usullerimiz ise çok farklı. Her şey doğuma dayanır ve yüksek mevkilerin yolunu açan sadece soylu olmaktır.”

Ogier Ghislain de Busbecq, Kanuni Döneminde Avrupalı Bir Elçinin Gözlemleri (1555 – 1560), s.64-66

“Sıra dışı bir şekilde hamama üzerimde seyahat elbiselerimle girdim. Buna rağmen hamamda bulunan kadınların hiçbiri bana gülmedi ve bu durumu garip karşılamadı. Aksine beni oldukça nazik karşıladılar. Avrupa’da ziyaret ettiğim hiçbir sarayda, bir yabancıya bu kadar nazik ve güler yüzlü davranıldığını görmedim.”

Lady Mary Wortley Montagu, Türkiye Mektupları s.59

Bu metinlerde neler anlatılmaktadır?	
Yazarlar Osmanlı halkını nasıl tarif etmişlerdir?	
Yazarların, Osmanlı halkına bakış açısı nedir?	
Yazarlar Türk kültürüne ait hangi unsurlardan bahsetmişlerdir?	
Verilen metinlerden hareketle Osmanlı ile diğer milletler arasında hangi benzerlikler ve farklılıklar vardır?	
Sence hangi kaynak en güvenilirlerdir? Neden?	

Etkinlik 7: Diyalog Günlüğü

Fatih Sultan Mehmed'in, Bosna rahiplerinin dinî hayatlarını serbestçe sürdürebilmeleri hakkındaki fermanı:

“Ben ki Sultan Mehmed Han’ım:

Bosna rahiplerine buyurdum ki;

Kiliselerinizde korkusuzca ibadet edin ve memleketimizde korkusuzca oturun. Ne vezirlerimden ne de halkımdan kimse bunları incitmesin ve rencide etmesin. Allah'a, Peygambere, Kur'âna ve kuşandığım kılıca yemin olsun ki canları, malları ve kiliseleri bana itaat ettikleri sürece güvencem altındadır.”

(T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Gökkuşbe Altında Birlikte Yaşamak, s.20)

Sultan III. Selim'in İstanbul'da yaşayan Ermeni ve Rumların evlilikleri sırasında kanunsuz vergi alınmaması hakkındaki fermanı:

“İstanbul ve civarında oturan Rum ve Ermenilerin evlilikleri esnasında resmî vergi ve harçlardan başka, kanunlara aykırı yollardan akça talebiyle rencide edilmemelerine ve fakir halkın himayesine dikkat etmeniz hususunda fermanım ortaya çıkmıştır. Buyurdum ki;

Emrime uyma konusunda son derece hassas ve dikkatli olasınız ve aksine hareket etmekten sakınasınız.”

(T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Gökkuşbe Altında Birlikte Yaşamak, s.104)

Bu metinlerde ne anlatılmaktadır?	
Bu metinlerde verilen bilgiler güvenilir midir? Neden?	
Fatih Sultan Mehmet'in ve III. Selim'in Müslüman olmayan halka karşı davranışları hakkında ne söyleyebilirsiniz?	
Fatih Sultan Mehmet'in ve III. Selim'in bu davranışları, Osmanlı Devleti'nde yaşayan Müslüman olmayan halkı nasıl etkilemiş olabilir?	
Fatih Sultan Mehmet'in ve III. Selim'in Müslüman olmayan halka karşı davranışları hakkında Müslüman halk ne düşünmüş olabilir?	

EK 3

KÜLTÜR VE MİRAS ÜNİTESİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

1. Malazgirt Zaferi'nden sonra Anadolu'da kurulan ilk Türk devletleri;
- Bulundukları bölgeleri Bizans, Gürcü, Ermeni ve Haçlı güçlerine karşı savunmuşlar,
 - Yeni şehirler, kasabalar ve köyler kurup buralara Türkçe isimler vermişler,
 - Yaşadıkları yörelerde köprü, imarethane, kervansaray, cami ve medrese gibi eserler yaparak Anadolu'yu imar etmişlerdir.

Verilen bilgilere göre Anadolu'daki ilk Türk devletlerinin tarihî önemini açıklayan en kapsamlı yargı, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anadolu'nun Türkleşmesinde ve Türk yurdu olmasında önemli rol oynamışlardır.
- B) Hâkim oldukları bölgeleri Haçlılara karşı koruyarak İslamiyet'in bu topraklarda yayılmasına çalışmışlardır.
- C) Çok sayıda yeni yerleşim merkezleri kurmuşlardır.
- D) Toplumsal, dinî ve kültürel amaçlı eserler yaparak Anadolu'yu bayındır hale getirmişlerdir.

2. Türkiye Selçukluları Döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetleri Anadolu'nun Türkleşme sürecine önemli katkılar sağlamıştır. **Türkiye Selçuklu Devleti Döneminde görülen aşağıdaki faaliyetlerden hangisinin Anadolu'nun Türkleşmesinde etkili olduğu söylenemez?**

- A) Miryokefalon Savaşı ile Bizans'ın yenilmesi
- B) Haçlı Seferlerine karşı Anadolu'nun savunulması
- C) Venediklilerle ticaret antlaşmaları imzalanması
- D) Bilimsel, sosyal ve ekonomik amaçlı mimari eserlerin yapılması

- 3.

Türklerin Avrupa'da ilerleyişi Viyana kapılarında sona erdi. Ama askerî bandolarının gürleyen davul ve zurnaları Haydn, Mozart ve Beethoven'in müziğine ilham veren bir miras bıraktı.

1720 yılında Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi, Fransa'ya elçi olarak gitti. Beraberinde götürdüğü oğlu Sait Efendi çeşitli davetlere katıldı. Matbaada kitapların akıllıca ve kolay ve kolay yoldan nasıl çoğaltıldığına şahit oldu. Ülkeye dönüşünde İbrahim Müteferrika ile temasa geçti ve 1727'de İstanbul'da matbaa kuruldu.

Bu diyagrama verilebilecek en iyi başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yenilikler ve Osmanlı Devleti
- B) Farklı Kültürler Bir Arada Yaşadı
- C) Etkiledik, Etkilendik
- D) Buluşların Serüveni

4. Osmanlı Devleti'nde yapılan İslahat hareketleri sonucunda; Matbaa kuruldu, Ziraat Bankası açıldı, Posta teşkilatı kuruldu. Bu ıslahatlar, aşağıdaki alanların hangisinde değişim yaşandığına kanıt olamaz?

- A) Askerlik
- B) Ekonomi
- C) Kültür
- D) Haberleşme

5. Osmanlı Beyliği'nin kısa sürede genişlemesinin sebeplerinden bazıları şunlardır:

- I. Moğollardan kaçan birçok Oğuz boyunun Osmanlılara katılması
- II. Komşu Türk beylikleriyle barış içinde kalmaya önem vermesi
- III. Yöneticilerinin yetenekli olması
- IV. Taht kavgaları ve iç karışıklıklar içinde bulunan Bizans sınırında kurulması

Kaç numaralı kutuda verilen bilgi ile Osmanlı Beyliği'nin kısa sürede genişlemesinde coğrafi konumunun önemi belirtilmiştir?

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



Verilen diyagramda “?” ile gösterilen yere aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) Boğazlar Türk egemenliğine girmiştir.
- B) Haçlılar Türkleri yenilgiye uğratmıştır.
- C) Akdeniz'de Türk egemenliği güçlenmiştir.
- D) Barbaros Hayrettin Paşa Kaptanıderya olmuştur.
- E)

- 7.
- | |
|---|
| Türkler, Hristiyan ve Müslüman farkı gözetmeksizin adaleti herkese eşit olarak uyguladılar. Kadılar, Hristiyanları İncil, Yahudileri Tevrat üzerine yemin ettirirler. |
|---|

Buna göre Osmanlı yönetiminin farklı dinden vatandaşlarına karşı tutumu ile ilgili olarak, aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Hoşgörülü B) Eşitlikçi C) Baskıcı D) Adil

8. Aşağıdakilerden hangisi İstanbul'un fethiyle Osmanlı Devleti'nin ekonomik kazanç elde ettiğinin göstergesi olamaz?

- I- Önemli ticaret yollarının İstanbul ve Çanakkale boğazlarından geçmesi
II- Bizans'ın Karadeniz ticaret yolundan vergi alması
III- İstanbul'daki Hristiyan bilim adamlarının İtalya'ya göç etmesi
A) Yalnız I B) Yalnız III C) I-II D) II – III

9. Lale Devrinde, Osmanlı Devleti'nin Viyana, Paris ve Londra gibi başkentlere ilk kez elçi göndermesinin gerekçesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Batı'dan borç para alabilmek
B) Avrupa ülkeleri ile iyi ilişkiler kurmak
C) Avusturya ile yapılan savaşlara son vermek
D) Avrupa'daki gelişmeleri yakından izlemek

10. SAVAŞ

SONUCU

Pasinler Savaşı	Bizans'ın zayıf durumda olduğunun anlaşılması
Malazgirt Savaşı	Anadolu kapılarının Türklere açılması
Miryokefalon Savaşı	?.....

Eşleştirme tablosunda “?” ile boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

- A) Anadolu'nun Türk yurdu olduğunun kesinleşmesi
B) Selçukluların Bizans'ı ilk kez yenilgiye uğratması
C) Anadolu'ya Türk akınlarının başlaması
D) Haçlıların yardımı ile Bizans'ın zafer kazanması

11. Malazgirt zaferinden sonra Anadolu'nun fethiyle görevlendirilen komutanlar Anadolu'da ilk Türk devleti ve beyliklerini kurmuşlardır.

Anadolu'da kurulan bu ilk Türk devletlerinin yaptıkları en önemli katkı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küçük yerleşim yerleri kurmaları
B) Dini yapılar inşa etmeleri
C) Haçlılara karşı mücadele etmeleri
D) Anadolu'nun Türkleşmesini sağlamaları

12. Osman Bey'in, oğlu Orhan Bey'e

- Zalim olma. Alemi adaletle şenlendir.
- Allah için gaza ve cihadı terk etmeyerek beni şad et.
- İlim ehli insanlara rağbet et, askerine ve malına güvenip alimlerden uzaklaşma.

- Bizim mesleğimiz Allah yoludur ve maksadımız Allah'ın dinini yaymaktır. Yoksa kuru kavga ve cihangirlik davası değildir.

Vasiyetine göre aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Hükümdarın adaletle hükmetmesi gerektiğine
- B) İlim ve alimlere değer verilmesi gerektiğine
- C) Savaşların amacının ülke sınırlarını genişletmek olduğuna
- D) Hükümdarın Allah yolunda savaşması gerektiğine

13.

- Barbaros Hayrettin Paşa öncülüğündeki Osmanlı donanması ile Andrea Dorya öncülüğündeki Haçlı donanması arasında 28 Eylül 1538 tarihinde gerçekleşmiştir.
- Osmanlı Devleti'nin galibiyeti ile son bulmuştur.
- Bu zafer ile Akdeniz'deki üstünlük Osmanlı Devleti'ne geçmiştir.
- Türk tarihinin en büyük deniz zaferi olan bu savaş günümüzde "Türk Denizcilik Günü" olarak kutlanmaktadır.

Yukarıda özellikleri verilen olay aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnebahtı Deniz Savaşı
- B) Rodos'un Fethi
- C) Preveze Deniz Savaşı
- D) Girit'in Fethi

14. Fatih'in İstanbul'un fethinden sonra şehirden ayrılanların geri dönmeleri için gerekli olan tedbirleri almış Ayasofya'da toplanan halka serbestçe korkmadan evlerine ve işlerine dönebileceklerini ilan etmiştir. Onlara can, mal ve ırz güvenliği talimatı vermiştir.

Yukarıda verilen bilgi göz önüne alınarak aşağıdaki yargılardan hangisine varılamaz?

- A) Osmanlının hoşgörü politikası uyguladığına
- B) Fatih Sultan Mehmet'in halka kısıtlamalar getirdiğine
- C) Osmanlının halkı koruma altına aldığına
- D) Birlikte yaşama isteğine önem verildiğine

15. Aşağıda verilen Lale Devri (1718-1730) ıslahatlarından hangisi Avrupa'daki gelişmeleri yakından takip etmek için yapılmıştır?

- A) Avrupa'da ilk kez geçici elçiliklerin açılması
- B) İbrahim Müteferrika ve Said Efendi tarafından ilk kez matbaanın getirilmesi
- C) Mimaride ilk kez Avrupa tarzı eserlerin inşa edilmesi
- D) Kâğıt, kumaş ve çini fabrikalarının kurulması

16. Avrupalı seyyahlar Osmanlı ülkesine gelerek buradaki insanların yaşamlarını kaleme almışlar, yazdıkları kitaplarda Osmanlı Devleti'ni tanıtmışlardır.

Aşağıdakilerden hangisi Avrupalı seyyahların kitaplarında bahsedebilecekleri Osmanlı kültürüne ait bir özellik değildir?

- A) Türklerin kahve içme alışkanlıkları
- B) Konuksever olmaları

- C) Halı, kilim gibi el sanatları ile uğraşmaları
- D) Opera ve bale sanatlarını ortaya çıkarmaları

17. Aşağıdakilerden hangisi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi amacıyla inşa edilmiştir?

- A) Sultan Han
- B) Malabadi Köprüsü
- C) Gevher Nesibe Şifahanesi
- D) Konya İnce Minareli Medrese

18. 1845'te, İrlanda'da kıtlık baş gösteriyor. Yardım talebi gelmemesine rağmen Osmanlı Devleti bu felakete duyarsız kalmıyor. Sultan Abdülmecid Han'ın emriyle 1847 yılında beş gemi hazırlanıyor. Gemilerle gıda maddesi, ilaç ve tohum gönderiliyor. II. Abdülhamid, 1894'de binlerce kilometre uzaklıktaki Amerika'da orman yangınlarından zarar görenlere 300 lira yardım gönderiyor. Osmanlının bu yardımına karşılık bütün Amerikan gazeteleri de bu yardımdan övgü ile bahsediyor.

Metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Osmanlı her zaman Avrupa'ya örnek olmuştur.
- B) Osmanlı sıkıntı çeken her ülkeye yardım eli uzatmıştır.
- C) Avrupalılar Osmanlıdan yardım talebinde bulunmuştur.
- D) Osmanlı yardım göndererek Avrupalıları hakimiyetine almaya çalışmıştır.

19. Avrupa'da 15. ve 16. yüzyıllarda Rönesans, Reform, Coğrafi Keşifler gibi gelişmeler yaşanırken Osmanlı Devleti Avrupa'nın gerisinde kalmış ve bu nedenle birçok alanda ıslahatlar yapmak zorunda kalmıştır.

Buna göre Osmanlı Devleti'nin ıslahatlar yapmasının amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dünyanın yeni yerlerini keşfetmek
- B) Rönesans'ın Osmanlıyı etkilemesini engellemek
- C) Dini alanda yenilikler yapmak
- D) Kötü gidişata engel olmak

20. Türkiye Selçuklu Devleti döneminde;

- I. Kervansaray, han ve hamamların yapılması
- II. Antalya, Alanya, Sinop ve Samsun gibi liman şehirlerinin alınması
- III. Külliye inşaa edilmesi

gelişmelerinden hangileri ticareti geliştirmeyi amaçladıklarını gösterir?

- A) I ve II
- B) I ve III
- C) II ve III
- D) I, II ve III

T.C.
VAN VALİLİĞİ
Erciş / Kartıyaya Ortaokulu Müdürü
2019-2020 DERS YILI SOSYAL BİLGİLER DERSİ 7. Sınıf / A Şubesi
ÖĞRETMEN PUAN ÇİZELGESİ

S. NO	OKUL NO	ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI	SINAVLAR				PROJE		DERS ETKİNLİKLERİNE KATILIM					1. DÖNEM PUANI	SINAVLAR				PROJE		DERS ETKİNLİKLERİNE KATILIM					2. DÖNEM PUANI	YILKILIK ORTALAMA PUANI	
			1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	5		1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	5			
1	7		G	G					45	45	45			15,0000													0,0000	
2	19		82	75						100	100	100			85,6667													0,0000
3	65		G	G						45	45	45			15,0000													0,0000
4	95																											0,0000
5	128		32	48						70	70	70			50,0000													0,0000
6	135		G	G						50	50	50			16,6667													0,0000
7	142		63	39						50	50	50			47,3333													0,0000
8	158		81	68						90	90	90			86,3333													0,0000
9	163		G	G						45	45	45			15,0000													0,0000
10	164		38	45						60	60	60			47,6667													0,0000
11	166		37	G						45	45	45			27,3333													0,0000
12	133		65	G						45	45	45			36,6667													0,0000
13	168		74	70						75	75	75			73,0000													0,0000
14	165		70	73						95	95	95			79,3333													0,0000
15	167		42	38						45	45	45			41,6667													0,0000
16	169		70	85						100	100	100			85,0000													0,0000
17	172		50	45						60	60	60			50,0000													0,0000
18	1035		87	45						80	80	80			64,3333													0,0000

T.C.
VAN VALİLİĞİ
Erciş / Karlıyayla Ortaokulu Müdürü
2019-2020 DERS YILI SOSYAL BİLGİLER DERSİ 7. Sınıf / B Şubesi
ÖĞRETMEN PUAN ÇİZELGESİ

S. NO	OKUL NO	ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI	SINAVLAR				PROJE		DERS ETKİNLİKLERİNE KATILIM					1. DÖNEM PUANI	SINAVLAR				PROJE		DERS ETKİNLİKLERİNE KATILIM					2. DÖNEM PUANI	YIL SONU PUANI
			1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	5		1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	5		
1	6																									0,000	
2	12			45	27					50	50	50			40,6667											0,000	
3	26			90	70					90	90	90			87,2222											0,000	
4	62																									0,000	
5	63																									0,000	
6	66																									0,000	
7	90			0	0					45	45	45			15,0000											0,000	
8	94																									0,000	
9	113																									0,000	
10	124			51	47										49,0000											0,000	
11	126			60	45					55	55	55			53,3333											0,000	
12	151			51	65					55	55	55			57,0000											0,000	
13	161																									0,000	
14	164			61	52					70	70	70			67,6667											0,000	
15	166			70	60					85	85	85			74,6667											0,000	
16	168			30	0					50	50	50			26,3333											0,000	
17	170			61	46					55	55	55			54,0000											0,000	
18	171			87	85					100	100	100			90,6667											0,000	
19	173			45	0					45	45	45			30,0000											0,000	
20	174			34	71					55	55	55			53,3333											0,000	
21	187			100	87					100	100	100			90,6667											0,000	

Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Aşaması Örnekleri

