

TC.  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH  
OKURYAZARLIĞI ALGI DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ceylan ULUÇAY**

**Danışman**


**Prof. Dr. Erdal AKPINAR**

**Erzincan 2019**

## TEZ BİLDİRİMİ

"Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin İncelenmesi" isimli **Yüksek Lisans** tezim, intihal programından geçirilmiştir. Tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak belirlenebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurullara uygun bir biçimde elde edildiğini, ayrıca bu kural ve davranışların gerektirdiği çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları da tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 03/07/2019

  
Ceylan ULUÇAY

## TEZ KABUL TUTANAĞI

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ceylan ULUÇAY'a ait “Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeyleri İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalının Sosyal Bilgi Eğitimi Bilim Dalında **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman / Jüri : Prof. Dr. Erdal AKPINAR**



**Jüri : Doç. Dr. Alper KAŞKAYA**



**Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk H.GAZ**



# ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH OKURYAZARLIĞI ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ceylan Uluçay

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2019

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdal AKPINAR

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, farklı lisans programlarında eğitim gören öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerini belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı lisans programlarının 3. sınıflarında öğrenim gören, 298 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Tarih Okuryazarlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Tarih Okuryazarlığı Algı Ölçeği; algı nesnellik ve tutarlılık olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Elde edilen veriler, ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarına bakılarak SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeyinin belirlenmesinde ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Elde ettiğimiz sonuçlara göre; algı ve nesnellik alt boyutunda ve genel toplamda okunulan program ve cinsiyet faktörü etkilidir. Algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutunda ve genel toplamda; tarihi kitap okumayı sevmenin, tarihi kitap okuma sıklığının, tarihi film izlemenin ve tarih dersine duyulan ilginin etkisi vardır. Ayrıca

algı alt boyutunda düzenli bir tarihi yayını takip etmenin etkisi görülmüştür. Algı ve tutarlılık alt boyutunda ise, tarih dersinin zorunlu olup olmayışı ile tarih dersinin farklı yöntemlerle öğretilmesinin etkisi mevcuttur. Nesnellik alt boyutunda ve genel toplamda, tanınan Türk tarih araştırmacı sayısı olumlu yönde etki yapmaktadır. Öğretmen adaylarının tarihe yönelik tutumlarında, okudukları tarihi kitapların algı ve nesnellik alt boyutları ile genel toplamda etkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih okuryazarlığı, Algı, Öğretmen adayı, Eğitim.



# **EXAMINATION OF HISTORICAL LITERACY PERCEPTION LEVELS OF PROSPECTIVE TEACHERS**

**Ceylan ULUÇAY**

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences**

**Department of Primary Education**

**Department of Social Studies Education**

**Master Thesis, July 2019**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. Erdal AKPINAR**

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to determinate the historical literacy perception levels of prospective teachers studying in different undergraduate programs. In this study, scan pattern of quantitative research methods has been used. The study group is consisted of 298 prospective teachers studying in the 3<sup>rd</sup> grade of different undergraduate programs of Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education. “Historical Literacy Perception Scale” developed by researcher has been used in this study as a data collection tool. Historical Literacy Perception Scale has three sub-dimensions; perception, objectivity and consistency. The data obtained has been analyzed with SPSS 22.0 program by considering the sub-dimensions of the scale and the total score. The unrelated samples t-test and one-way analysis of variance have been used to determinate the historical literacy perception levels of prospective teachers.

According to results that we have obtained; the program which is studying and gender factor are influent in the sub-dimension of perception and objectivity and final total. The influence of reading to historical books, frequency of historical book reading, watching of historical movies and interest of history class have an influence

at the sub-dimension of perception and objectivity, consistency and final total. Moreover, it has been seen that following a historical edition has an influence in the sub-dimension of perception. In the sub-dimension of perception and consistency, whether the history course is compulsory or not and the history course is taught with different methods has an influence. A number of Turkish historical researches who are known influences positively in the sub-dimension of objectivity and final total. It has been determined that the prospective teachers' attitudes for history have been influent on the perception and objectivity sub-dimension of the historical books which they read.

**Key words:** Historical literacy, Perception, Prospective teacher, Education.

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, bilgi ve birikimini benimle paylaşan, görüş ve önerileriyle çalışmalarına rehberlik eden ve beni yönlendiren Danışman Hocam Prof. Dr. Erdal AKPINAR'a teşekkürü bir borç biliyor, şükranlarımı sunuyorum.

Araştırma ölçeğinin geliştirilmesinde ve diğer aşamalarında bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Alper KAŞKAYA başta olmak üzere, tüm hocalarımı ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Son olarak, hayatım boyunca bana emek veren, inanan ve desteğini hiç esirgemeyen en büyük güç kaynağım fedakâr annem Dilek ŞANLI'ya, ablam Şafak ULUÇAY'a ve Yıldız ULUSAN'a, nişanlım Halil ŞEREN'E minnettar olduğumu ifade etmek istiyorum.

**Ceylan ULUÇAY**



# İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
TEŞEKKÜR.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
KISALTMALAR.....	XII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.1.1. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Tarih.....	9
2.2. Tarih Öğrenmenin Faydaları.....	11
2.3. Türkiye’de Tarih Eğitimi.....	15

2.4. Tarih Eğitiminin Amaçları .....	17
2.5. Okuryazarlık .....	22
2.5.1. Okuryazarlık Çeşitleri.....	29
2.5.1.1. İşlevsel Okuryazarlık.....	29
2.5.1.2. Bilimsel Okuryazarlık .....	30
2.5.1.3. Kültür Okuryazarlığı .....	30
2.5.1.4. Bilgi Okuryazarlığı .....	31
2.5.1.5. Coğrafya Okuryazarlığı.....	32
2.5.1.6. Görsel Okuryazarlık .....	33
2.5.1.7. Medya Okuryazarlığı.....	34
2.5.1.8. Fen Okuryazarlığı .....	36
2.5.1.9. Finansal ve Ekonomi Okuryazarlığı.....	36
2.5.1.10. Siyaset Okuryazarlığı .....	37
2.5.1.11. Dijital okuryazarlık .....	38
2.5.1.12. İstatistiksel Okuryazarlık.....	38
2.5.1.13. Çevre Okuryazarlığı.....	38
2.5.1.14. Hukuk Okuryazarlığı.....	39
2.5.1.15. Matematik Okuryazarlığı.....	39
2.5.1.16. Müzik Okuryazarlığı .....	40
2.5.2. Tarih Okuryazarlığı .....	40
2.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Tarih Okuryazarlığı.....	43
2.5.4. Bir Tarih Okuryazarında Bulunması Gereken Özellikler .....	46
2.5.5. Tarih Okuryazarlığı Boyutları.....	49
2.5.5.1. Tarihsel Olaylar Bilgisi .....	50
2.5.5.2. Kronolojik Düşünme Becerisi .....	50
2.5.5.3. Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi .....	51
2.5.5.4. Tarihsel Dili Anlama Becerisi .....	51
2.5.5.5. Tarihsel Araştırma Becerisi.....	52
2.5.5.6. Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi .....	52
2.5.5.7. Tarihsel Empati Becerisi .....	52
2.5.5.8. Tarihsel Olayları Anlatı Şeklinde İfade Edebilme Becerisi .....	53

2.5.5.9. Geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi.....	53
2.5.5.10. Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi .....	53
2.5.5.11. Anlatımsal İfade Becerisi .....	54
2.5.5.12. Ahlaki Muhakeme Becerisi .....	54
2.6. İlgili Çalışmalar.....	55
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	55
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
3.YÖNTEM .....	61
3.1. Araştırmanın Modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem .....	61
3.3. Veri Toplama Araçları .....	64
3.3.1. Tarih Okuryazarlığı Algı Ölçeği .....	64
3.3.1.1. Ölçülmek İstenilen Özelliğin Belirlenmesi .....	65
3.3.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması .....	65
3.3.1.3. Ölçme Biçiminin Belirlenmesi .....	66
3.3.1.4. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması.....	66
3.3.1.5. Pilot Çalışmanın Örneklem Grubuna Uygulanması.....	67
3.3.1.6. Maddelerin Değerlendirilmesi.....	67
3.3.1.7. Açıklayıcı Faktör Analizi .....	67
3.3.1.8. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi.....	73
3.4. Verilerin Analizi .....	73
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	74
4. BULGULAR.....	74
4.1. Birinci Alt Probleme Göre Bulgular .....	74
4.2. İkinci Alt Probleme Göre Bulgular.....	75
4.3. Üçüncü Alt Probleme Göre Bulgular.....	77

4.4. Dördüncü Alt Probleme Göre Bulgular .....	78
4.5. Beşinci Alt Probleme Göre Bulgular .....	80
4.6. Altıncı Alt Probleme Göre Bulgular .....	81
4.7. Yedinci Alt Probleme Göre Bulgular.....	83
4.8. Sekizinci Alt Probleme göre Bulgular .....	84
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme göre Bulguları.....	85
4.10. Onuncu Alt Probleme Göre Bulgula.....	86
4.11. On Birinci Alt Probleme Göre Bulgular .....	89
4.12. On İkinci Alt Probleme Göre Bulgular .....	90
4.13. On Üçüncü Alt Probleme Göre Bulgular .....	92
4.14. On Dördüncü Alt Probleme ait Bulgular.....	93
4.15. On Beşinci Alt Probleme Göre Bulgular.....	95
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	97
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	97
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	98
5.2. Öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	115
EKLER .....	124
EK-1:.....	124
EK-2:.....	127

## KISALTMALAR

<b>ANOVA</b>	:Tek yönlü varyans analizi
<b>EBYÜ</b>	:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
<b>f</b>	:Frekans
<b>F</b>	:F değeri (ANOVA için)
<b>GANO</b>	:Genel Ağırlıklı Not Ortalaması
<b>MEB</b>	:Milli Eğitim Bakanlığı
<b>N</b>	:Veri sayısı
<b>NCSS</b>	:Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
<b>OECD</b>	:Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
<b>P</b>	:Anlamlılık düzeyi
<b>Sd</b>	:Serbestlik derecesi
<b>Ss</b>	:Standart sapma
<b>t</b>	:T değeri (t testi için)
<b>TDK</b>	:Türk Dil Kurumu
<b>UNESCO</b>	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
<b>UZEM</b>	:Uzaktan Eğitim
<b>X</b>	:Aritmetik ortalama
<b>YÖK</b>	:Yükseköğretim Kurumu

## TABLolar LİSTESİ

		Sayfa No.
Tablo 1.	Katılımcılara Ait Demografik Bulgular	62
Tablo 2.	Tarih Okuryazarlığı Anlama- Algılama Boyutları ve Maddeleri	66
Tablo 3.	Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları	68
Tablo 4.	Özdeğer İstatistiği (Eigenvalues)	70
Tablo 5.	Faktör Öz Değerlerine Ait Yamaç Eğim Grafiği	70
Tablo 6.	Döndürülmüş Faktör Tablosu	71
Tablo 7.	Ortak Varyanslar Tablosu	72
Tablo 8.	Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algılarının Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T-Testi	74
Tablo 9.	Program Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algılama Düzeylerinin Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi	75
Tablo 10.	Tarihi Kitap Okumayı Sevme Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algılarının Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T-Testi	77
Tablo 11.	Tarihi Roman Okuma Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algılarının, Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi	78
Tablo 12.	Düzenli Bir Tarihi Yayın Takip Etme Alışkanlıkları Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı, Üç Alt Boyutu ve Toplam Puanlarına Yönelik T-Testi	80
Tablo 13.	Tarihi Film İzleme Alışkanlıkları Değişkenine Göre Farklı Lisans Programlarında Eğitim Gören 3.Sınıf Öğretmen	81

	Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı, Üç Alt Boyut ve Toplum Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	
Tablo 14.	Tarih Dersini Aldıkları Öğretmenlerinin Alan Yetkinliklerinin, Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeyine Etkisi Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeyleri Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T- Testi	84
Tablo 15.	Tarih Dersini Aldıkları Öğretmenlerinin Alanlarında, Akademik Çalışma Yapma Tercih Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeyi Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T Testi	85
Tablo 16.	Genel Ağırlıklı Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklı Lisans Programlarında Eğitim Gören 3.Sınıf Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	86
Tablo 17.	Tarih Dersine İlgi Değişkenine Göre Farklı Lisans Programlarında Eğitim Gören 3.Sınıf Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	87
Tablo 18.	Tarih Dersini Zorunlu Görme İsteği Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeyleri Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T- Testi	89
Tablo 19.	Tarihi Öğrenmek İstedikleri Yöntem Değişkenine Göre Farklı Lisans Programlarında Eğitim Gören 3.Sınıf Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	91
Tablo 20.	Tarih Dersinin Öğrenilmesinin Daha Güvenli Buldukları Yöntem Değişkenine Göre Farklı Lisans Programlarında Eğitim Gören 3.Sınıf Öğretmen Adaylarının Tarih	93

	Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Üç Alt Boyut Ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi	
Tablo 21.	Tanıdıkları Türk Tarih Araştırmacı Sayıları Değişkenine Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı, Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi	94
Tablo 22.	Okunulan Tarihi Kitapların Tarihe Yönelik Tutumları Etkilemesi Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T- Testi	95



# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

İnsanlar ve toplumlar, yalnızca kendi deneyimlerinden değil, kendilerinden önce yaşanan deneyimlerden de yararlanırlar. Bu yararlanma, geçmişte yaşayanların yazıp, geriye bıraktıkları kaynaklar ve eserler sayesinde olur. Dolayısıyla tarih, yaşananların bilinmesi ve günümüzün daha iyi anlaşılması bakımından önemlidir. Bireyin, topluma egemen olan kültürel değerleri sahiplenerek aitlik bilinci kazanması önemlidir (Gençtürk ve Karatekin, 2013: 234). Bu bakımdan, sosyal bilgiler ve tarih disiplinleri birbirinin destekleyicisi ve bütünleştiricisidir.

2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programı disiplinlerarası yaklaşımla yapılandırılmıştır. Disiplinlerarası yaklaşım kronolojik bir sıralama gerektirdiği için, tarih konularının kaynaştırılması güç olmuştur. Bu nedenle eğitim bilimciler tarihi, sosyal bilgilerin omurgası olarak belirlemiş, tarih üzerine diğer disiplinleri inşa etmişlerdir. Sonuç olarak tarih ağırlıklı sosyal bilgiler program tasarımları ortaya çıkmıştır (Gençtürk ve Karatekin, 2013: 234). Yani tarih disiplini, diğer disiplinlerin temeline oturtularak disiplinlerarası yaklaşımla konular bütünleştirilmiştir.

Bilim ve teknoloji her geçen gün hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişiklikler dünyada siyaset, eğitim ve insanlar arası ilişkiler gibi birçok alanı etkilemektedir. Bu süreçte, milletlerin uluslararası rekabetle baş etmesinin yanında, öz milli değerlerini koruyabilmesi önemli bir husustur. Dünyadaki bu değişim karşısında, eğitim sisteminin bireylerin kişisel, mesleki ve sosyal becerilerini geliştirecek biçimde yeniliklere ayak uydurması bir zorunluluk haline almıştır (Meb, 2018: 2).

Bu kapsamda Türk eğitim sistemi 21. yüzyıl becerileri denilen eleştirel düşünme, araştırmacı kimlik, etkili iletişim kurabilme, kültürel farklılıklara karşı hoşgörölü, iş birliği kurabilen, yaratıcı düşünme becerisi olan ve milli benliğini koruyup geliştiren nesiller yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefler aynı zamanda öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri de ifade etmektedir (Meb, 2018:2).

Günümüz dünyasında eğitim-öğretimin gerekleri, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin değişen ihtiyaçları, yeni öğrenim modelleri ve yaklaşımları öğretmenlere mesleki anlamda birçok sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenlik mesleği, tamamen insan yaşamının sorumluluğunu taşıyabilecek üst düzey yeterlilikleri içeren bir meslek olarak tanımlanır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin her daim kendilerini yenileyebilen gelişimlere açık kişiler olarak yetişmesini mecburi kılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin farklı birer birey oldukları ve bu yüzden farklı öğrenme algıları, farklı yetenekleri olduğu bilinciyle, olumlu öğrenme öğretme süreçleri hazırlamalı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, onlarda yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalar yapmalı, öğrencileri yeteneklerinin ve öğrenmelerinin farkına vardırarak suretiyle kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine destek olmalıdır. Öğretmenler, etkili iletişim becerilerini bilmeli ve eğitim öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde planlayabilmelidir. Alan bilgisine ilişkin yeterliliğinin yanında, mesleki becerilerine de sahip olmalıdır. Öğretmenlerin, mesleklerini istenildiği gibi devam ettirebilmeleri için olması gereken bu nitelikler, öğretmen yeterliklerinin temelidir (Meb, 2018:3).

Söz konusu düşünme becerilerinin ve uygulamalarının gerçekteştirilmesi kapsamında, öğretmenlere kazandırılması gereken niteliklerden biri de okuryazarlıktır. Okuryazarlık ifadesi birden çok alanın içinde yer alır. Ülkemizde çoğunlukla anlamı daraltılarak ifade edilir. Esasen bir alanın en temel bilgi ve becerisine sahip olmak anlamına gelir. Günümüz literatüründe öylesine yaygınlaşmıştır ki, her alanın kendine özgü bir okuryazarlık kavramından söz etmek mümkündür. Bu çalışma, öğretmen adaylarının tarihsel düşünme becerilerinin düzeyi ile bu becerinin temelini oluşturan tarih okuryazarlığı algılarını tespit etmek için yapılmıştır (Gençtürk ve Karatekin, 2013:234).

Literatürde 35 farklı okuryazarlık türüne rastlanmakta olup, hepsi insanların çeşitli alanlarda ihtiyacı olan temel bilgi ve becerileri içerir. Bu bağlamda okuryazarlık, farklı disiplinlerin etkileşimiyle ortaya çıkan temel bilgi ve becerileri içeren bir kavram olarak tanımlanabilir. *"Okuryazarlık, sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarının üçünün tanımında da insan vardır. Kaynağını sosyal bilimlerden alan sosyal bilgiler, farklı disiplinlerden oluşmaktadır. Ülkemizde Sosyal Bilgiler Eğitimi temelde tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi disiplinleriyle harmanlanarak öğrenim kurumlarında yerini almıştır"* (Gençtürk ve Karatekin, 2013:234).

Tarih, gerçekleşmiş bilgiler bütünüdür. Okullarda bu bilgileri aktarabilmek adına, programda öğrencilerin seviyelerine ve gelişim özelliklerine uygun olarak Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri konulmuştur. Sınıf seviyesine göre kapsamı giderek genişleyen bir biçimde öğrencilere tarih konuları okutulmakta, küçük yaşlardan itibaren tarih bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tarih, geçmiş olaylar bilgisi olduğundan, bizler tarihe şahitlik edemeyiz. Fakat birtakım düşünce geliştirme teknikleri yardımıyla tarihsel düşünme becerilerimiz gelişebilir. Böylece tarih denilen olguyu daha kolay anlaşılır kılabiliriz. Tarih öğreniminin tüm aşamalarında muhatap olduğumuz temel olgu ise tarih okuryazarlığıdır (Gençtürk ve Karatekin, 2013:234).

Okuma ve yazma becerisi olarak ifade edilen "okuryazarlık"; kil tabletlerden, yazıtlardan ve resimlerden günümüze kadar gelmiştir. Bilgilerin kaybolmaması ve gelecek kuşaklara aktarılması için yazıya geçirilip başkaları tarafından okunması gerekir. İlk dönemlerde basit düzeyde anlamlandırılan okuryazarlık kavramı; teknolojinin gelişmesi, yaşantıların artması ve birikimlerin çoğalmasına paralel olarak farklı biçimlerde ifade edilmeye başlanmıştır (Gençtürk ve Karatekin, 2013:234). Değişen ve gelişen günümüz yaşantısını, deneyimlerini, olay ve olguları gelecek kuşaklara aktarabilme ihtiyacı, yazılı eserler sayesinde mümkün olmaktadır.

Tarih öğretimiyle ilgili temel kazanım ve beceriler "Tarih Okuryazarlığı" çatısı altında toplanmıştır. *"Örneğin Avustralya Eğitim Bakanlığı, Tarih Okuryazarlığı ölçütleri başlığı altında bazı beceri ve kazanımlar belirlemiştir"* (Köksal, 2010).

Tarihi algılayıp, anlamlandırabildiğini bildiğini iddia eden öğretmen adaylarının, tarih okuryazarı algısının hangi düzeyde olduğu merak konusudur. Bireylerin, "tarih okuryazarı algısının" derecelendirilebilmesi için, hangi becerilere sahip olduğu araştırılması gereken bir husustur. Bu nedenle öğretmen adaylarının, “tarih okuryazarı algı düzeyim yüksek” ifadesine etki eden değişkenlerin neler olduğu, bu araştırmanın kapsamındadır. Yapılan çalışmada MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

## **1.1. Problem Durumu**

Farklı lisans programlarında eğitim gören 3. sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, hangi değişkenlere göre farklılık göstermektedir?

### **1.1.1. Alt Problemler**

Farklı lisans programlarında eğitim gören 3. sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık düzeyleri;

- Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Programlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Tarihi kitapları sevme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okudukları tarihle ilgili kitapların sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Düzenli olarak takip ettikleri tarihle ilgili yayınlara göre farklılaşmakta mıdır?
- Tarihsel film izleme alışkanlıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Tarih dersini aldıkları öğretmenlerin veya öğretim üyelerinin alanlarındaki uzmanlıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Tarih dersini aldıkları öğretmenlerinin, alanında akademik çalışma yapma tercihlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Eğitim gördükleri programdaki genel ağırlıklı not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Tarih dersine duydukları ilgiye göre farklılaşmakta mıdır?
- Tarih dersini zorunlu görme tercihlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Tarihi öğrenmek istedikleri yönteme göre farklılaşmakta mıdır?
- Tarih dersinin öğrenmede daha güvenli buldukları yönteme göre farklılaşmakta mıdır?
- Tanıdıkları türk tarih araştırmacısı sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okudukları tarihi kitapların, tarihe yönelik tutumlarını etkilemesine göre farklılaşmakta mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Yapılan araştırmada, farklı lisans programlarında eğitim gören 3.sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, farklı programlardaki öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeyini etkileyen faktörlerin neler olduğu ve öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeyleri hangi faktörlere bağlı olarak birbirinden farklılık gösterdiği araştırılmaya çalışılmıştır. Tarih öğretiminde temel yaklaşım; araştıran, sorgulayan, ezbercilikten uzak, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi olmalıdır. Bu çerçevede araştırmada elde edilen sonuçların tarih öğretimi alanında çalışanlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Tarih, sosyal bilimler içerisinde her zaman önemli bir bilim ve eğitim programı olarak önemini korumuştur. Tarih, insanlara pek çok bilgi ve beceri kazandırır. Öncelikle kişinin kendi varlığını devam ettirebilmek adına, üzerinde yaşadığı toprağın, yani ülkesinin geçmişini bilmesi gerekir. Tarihini öğrenen bireylerin, kimliklerini koruma ve geliştirme ekseninde milli bilinçleri de gelişecektir. Diğer yandan insanların içinde yaşadığı toplumun değerlerini bilmeleri, etkili ve sorumlu birer vatandaş olmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla tüm bunların gerçekleşmesi toplumu oluşturan bireylere etkili bir tarih eğitimi verilmesine bağlıdır.

Diğer yandan tarih eğitimi; öğrencileri ezber bilgiye yönlendiren, hazıra alıştırıcı ve onları bilginin hazır alıcısı konumuna getirerek pasifize eden bir yaklaşımla olmamalıdır. Aktarılan her türlü bilgiyi sorgulayan, eleştiren ve araştıran etkili bir tarih eğitiminin varlığı, tarih okuryazarlığı ile mümkündür. Tarih okuryazarı

olmak, tarihi ezberlemek ve ezbere dayalı yorumlamaktan farklı bir anlam içerir. Tarih okuryazarlığı, öncelikle geçmişe merak duymayı ve bu merak duygusundan hareketle geçmişi sorgulamayı ve araştırmayı gerektirir. Geçmiş ilişki kurmak suretiyle, tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini harekete geçirir.

İnsanların "tarih okuryazarı" olarak nitelendirilebilmesi için hangi becerilere sahip olması gerektiği araştırılması gereken bir husustur. Ayrıca tarih bildiğini iddia edenlerin, tarih okuryazarlık algı düzeyleri merak konusudur. Özellikle toplumun geleceğini inşa edecek olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerini belirlemek ve bu konuda ne derece yetkinliğe sahip olduklarını tespit etmek bilimsel ve pedagojik bakımdan büyük önem arz etmektedir. Bunun için öğretmen adaylarının okuryazarlıklarının algıları üzerinde karşılaştırmalar yapmak ve okuryazarlık algılama düzeylerine etki eden değişkenlerin neler olduğunu belirlemek gerekir.

Ulusal alanyazında, tarih okuryazarlığı kavramına ilişkin Keçe (2009) ve Keçe (2013) tarafından yapılan yüksek lisans ve doktora düzeyinde iki ayrı tez çalışması mevcuttur. Bunların dışında yine Keçe tarafından 2015 yılında yayınlanan "Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması" ve "Türkiye’de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri" isimli iki makale çalışması bulunmaktadır. Bir diğer önemli araştırma ise Keçe ve Ata (2014) tarafından yapılan " Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini etkileyen faktörler: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma" isimli makale çalışmasıdır. Bu çerçevede konuyla ilgili ulusal yayınların oldukça yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan yapılan çalışma, öncelikle tarih okuryazarlığını ilgili alanyazında ulaşılan kaynaklar ışığında ele alarak, bu kavrama ilişkin yeni bir bakış açısı kazandırma hususunda önem arz etmektedir. Bu çalışmanın gelecekte tarih okuryazarlığı üzerine yapılacak olan araştırmalara ışık tutması beklenilmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırma sürecinde, aşağıdaki temel varsayımlar üzerinde durulmuştur:

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk açısından farklı seviyelerde yer aldıkları kabul edilmektedir.

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının benzer kültürel değerlere sahip oldukları varsayılmaktadır

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 3. sınıflarında öğrenim gören Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Pdr) Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma bu programlarda öğrenim gören toplam 298 öğretmen adayıyla sınırlıdır.

3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ölçtüğü konu ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Sosyal Bilgiler:** Sosyal Bilgiler dersi eğitim amacıyla, sosyal bilim disiplinlerini birleştirip bütünleştiren bir ders programıdır. Sosyal Bilgiler, ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council For The Social Studies) tarafından *"Yetkin vatandaşı desteklemek için sosyal ve insanî bilimleri birleştiren bir alan"* şeklinde tanımlamıştır. Sosyal Bilgiler dersi, insanların içinde yaşadıkları toplumları ve çevrelerini kapsamına alarak incelemektedir. Genişleyen çevre tasarımı ve disiplinler arası bir yaklaşımla antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din, sosyoloji ve matematik disiplinleriyle sistemli bir çalışma sağlayan alandır (Ay ve Yavuz, 2016).

**Tarih:** Değişen ve gelişen dünyada tarih nedir? sorusuna pek çok cevap verilmektedir. Klasik tarih tanımından hareketle; "Geçmişte yaşamış insanların, yaşadıkları olayları sebep- sonuç ilişkisine göre inceleyen, yer ve zaman belirten, belge ve kanıtlara dayalı olarak araştıran sosyal bir bilim dalıdır." şeklinde tanımlanmaktadır (Sever, 2015).

**Tarih Eğitimi:** Tarihten haberdar olmak, günümüz değerlerinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanır. Geçmişini bilen kişi, içinde yaşadığı toplumla daha kolay bütünlük sağlayabilir. Tarih eğitimiyle öğrenci yaşadığı toplumun geçmişi hakkında bilgi sahibi olurken, günümüz toplumundaki siyasi, kültürel, sosyal birçok konu

hakkında da fikir yürütebilmekte ve aktif katılım sağlayarak görüşlerini ifade edebilmektedir. Çünkü o toplumun bir ferdi, vatandaşı olarak değer yargılarını benimseme sürecine girmektedir. Bu da verilen tarih eğitimiyle mümkündür (Keçe, 2013:13).

**Okuryazarlık:** Okuma ve yazma faaliyetleriyle, bireyin hayatını ve bu hayat içerisindeki olayları kavrayışını, toplumsal hayattaki tüm ilişkilerine bir anlam vermesini ifade eder. Bu ifade, önce batı literatürüne girmiş, ardından Türkiye'de de kullanılmaya başlanmıştır. Okuryazarlık; çeşitli metin ve sanat yapılarını okuma, yorumlama ve üretme bilgi ve becerisi ile bir kültür ve topluma tam anlamıyla katılabilme kapasitesi ve entelektüel beceriler kazanmayı içerir. "*Okuryazarlık, (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden farklı*" olup, kullanıldığı anlama göre değişmektedir. Bireyin kendi düşüncelerini, dileklerini, duygularını yazarak ve konuşarak eksiksiz ve doğru biçimde anlatması ve bu işi gerçekleştirirken öz beceri ve bilgilerini sosyokültürel ortamda kullanabilmesini ifade eder (Aşıcı, 2009).

**Tarih Okuryazarlığı:** Tarihsel olayların araştırmacı ve eleştirel bir tavırla incelenmesi, farklı kaynaklara ulaşılarak karşılaştırma yoluna gidilmesi ve olaylar arasındaki çelişkili ifadelerin belirlenmesi, teknolojinin olanaklarının tarihsel olayların öğretilmesinde kullanılması, tarihsel olayların süreç içerisinde başka tarihsel olaylarla bağlantısının ortaya konulup değerlendirilmesi, tarihi olayların neden-sonuç bağlamında incelenmesi ve olayın olduğu dönemin şartları esas alınarak tarihsel düşünme ve tarihsel empati becerilerinden yararlanılmasıdır (Taylor ve Young, 2003). Tarih okuryazarlığını da tarihî olayları-bilgileri derleyerek bunları yaparken farklı kaynaklar kullanarak (belgesel, film, dergi, ansiklopedi) bulguları kişisel iradeyle analiz etme, bağlantı kurma, sorgulama süreci olarak nitelendirmek mümkündür (Deniz ve Küpeli, 2015)



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Tarih

Küresel ölçekte değişim ve gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında tarihin tanımı hakkında farklı görüşler ileri sürülmüştür. 1960'lı yıllardan sonra tarihin tanımını tek bir cevap çerçevesinde değerlendirenlerin sayısı az değildir.. olduğnu İlköğretimden yükseköğretime kadar çoğu öğrenci, lisansüstü düzeyde eğitim görenler de dâhil olmak üzere klasik tarih tanımını yaparlar. Tarih bilimini yeterli düzeyde tanımayan bu öğrencilerin birçoğu tarihi; "Geçmişte yaşamış insan topluluklarının, birbirleriyle olan ilişkilerini yer ve zaman göstererek neden sonuç ilişkisi içerisinde belgelere dayalı objektif (tarafsız) inceleyen sosyal bir bilimdir." ifadeleriyle tanımlamaktadır (Sever, 2015:52). Klasik tarih tanımına bakıldığında, aslında kısa ve öz görünen bu tanımın altında tarih adına pek çok saptama yatmaktadır. Klasik tanımdan hareketle; tarihin insan topluluklarının birbirleriyle etkileşimi, yer ve zaman kavramlarının bilinerek değerlendirilmesi gerekir. Bu kavramların varlığı tarihi efsane, destan, mit veya söylence gibi olağanüstü olaylardan ayırmaktadır.

Sosyal bilimler içerisinde tarih bilimi kadar insanların hayatın etkileyen ve kuşatan başka bir bilim yoktur. "*Kendisinden evvel daha evvel ve daha evvel gelmiş geçmişlerin hal-ü şanın-ı, karşılaştıkları vakaları, bu vakaların kahramanlarını, muharebe meydanlarında akan kanların tasvirini ve belki biraz da evvel zaman içinde ilim ve medeniyetin insanların yaşayış tarzının hikâyesini öğrenmeyi arzu etmişlerdir. Hatta bu öğrenmek istenilen vakalar ve hayat hikâyeleri yalnız insanların hayatına üzerinde yaşadığımız toprağı ve nihayet başımızın üstünde dönen göklerdeki ecramin hal tercümelerini araştırmak da bir nevi tarih tetkiki sayılmıştır.*" (Adıvar, 1952).

Sosyal bilimlerin temeli insandır. Tarih durağan bir bilim olmayıp, merkezinde insan bulunur. Sosyal bilimler arasında yer alan tarih, geçmiş zamanda yaşanan hadiseler ve bu hadiselerle alakalı bilgilerin aktarılmasıdır. Tarihi hadiselerin, bilgi

ve belgelerin bilimsel bir yöntemle araştırılmak istenmesi, tarih bilimini meydana getirmiştir. Sosyal bir varlık olan insanoğlu, hangi aşamalardan geçip bu zamana geldi? Geçmişte yaşayış tarzı nasıldı? Hangi düşünceler ve idealler vardı, bunların sonuçları ne oldu? bu ve benzeri soruların cevabını bize tarih verir. Tarih bir ulusun kimliğidir. Birey için bilinç ne ifade ediyorsa, ortak kimliğe sahip bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu ulus için de tarih aynı öneme sahiptir. Bilinçten yoksun bir kimsenin, mazisi olmayan bir toplumun geleceği olamaz. Ulusların geleceğini sağlam temellere oturtarak ilerleyebilmeleri için, milli kimlik niteliğindeki tarihlerin iyi bilmeleri gerekir (Şen, 2010, s.3). Tarih bireyi değil, milleti esas alır. Ancak millet bilincinin var olabilmesi için, bireyin kendi varlığının farkında olması şarttır.

Bir olayın tarih biliminin ilgi alanına girebilmesi için, üzerinden belirli bir zamanın geçmesi gerekir. Çoğunlukla bu zaman bir nesil olarak bilinir. Elbette ki bir nesli geçirmeyen bazı olayların incelenmesi de tarih biliminin araştırma kapsamına girebilir. Fakat bu araştırmanın objektifliğini zedeleyebileceği gibi, araştırmanın yanılma riskini de arttırabilir. Çünkü tarihi vakaların tam anlamıyla fosilleşmemiştir (Köstüklü, 2003: 13-14).

Tarih bilimi sebep-sonuç ilişkileri ve analizi üzerinde yoğunlaşır. Tarihi vakalar araştırılıp incelenirken bu ilişkiyi kurmak, sürekliliği ve tarihin bütün olarak anlaşılmasını sağlar. Ayrıca kronoloji becerisi kazandırır. Sebep-sonuç ilişkisi tarihi olayların başlangıç, bitiş zamanlarını vermesinin yanında, bir tarihi sonucun başka bir tarihi olayın sebebi olduğunu ve birbirleriyle anlamlı bağlantılar halinde olduğunu gösterir (Köstüklü, 2003:13-14). Kronolojik beceriyi içinde barındıran tarih disiplini, olayların kesintisiz devam etmesini ve bu sayede bunlar arasında kolaylıkla bağlantı kurulmasını sağlar. Böylelikle tarih parça parça değil bir bütün olarak anlaşılır ve değerlendirilir.

Tarih, olayın yaşandığı zamanı belirtir. Herodot'un tarih tanımında, *“tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması”* ifadesi geçmektedir. *“Tarih, insanların ve kavimlerin hal ve durumlarının nasıl değişmiş olduklarını, devlet sınırlarının nasıl gelişmiş, kuvvet ve kudretlerinin nasıl artmış bulunduğunu, ölüm ve yıkılma çağı gelinceye kadar yeryüzünü nasıl imar ettiklerini bize bildirir. Bu tarihin zahiri (açık,*

anlaşılan) manasıdır. Tarihin içinde saklanan mana ise, incelemek, düşünmek, araştırmaktan ve varlığın (kainatın) sebep ve illetlerini dikkatle anlamak ve hadiselerin vuku ve cereyanının sebep ve terkiibini inceleyip bilmekten ibarettir. İşte bu sebepten dolayı tarih şerefli ve hikmet içine dalmıştır.” Tarih, bir kavramın belirlenmesidir (Temir, 2015:6-7).

Çağımızda tarih bilinci taşıyan uluslar, güç ve gelişmişlik çerçevesinde bu eşsiz mirastan yararlanarak istikrarını ve varlığını sürdürmektedir. Tarih yazıya aktarılıp, bir kültür ve mili şuur kaynağı olmadığı sürece yer altında bulunan birçok değerli maden gibi hiçbir anlam ifade etmez. Tarih, bir kültürün zaman içerisindeki sosyal ve siyasal devamlılığını sağlar. Genel anlamda bir ulusun tarihi, onun maddi manevi tüm kültür varlıklarını kapsar (Metin, 2011, s.17). Bu yönüyle tarih, kültürün önemli taşıyıcılarından biridir.

## 2.2. Tarih Öğrenmenin Faydaları

Tarih, Arapça bir sözcük olup, zamanın bilinmesi demektir. Uzun bir süreci kapsar. Yalnızca geçmiş değil geçmiş, bugün ve geleceği de içerir. Durağan, yerinde sayan, değişmez kural ve formülleri olmayan, değişen ve ilerleyen dinamik bir bilimdir. İnsanların yaşadığı toplumla uyum içerisinde olabilmesi için, geçmişini ve değerlerini bilmesi gerekir. Ecdadını tanıyan öğrenci zaman geçtikçe, ecdadından aldığı bu kuvvetle milli bilinç sahibi etkili ve yetkin vatandaşlar olabilir. *Atatürk'ün dediği gibi "Türk çocuğu ecdadını tanıdıktan sonra daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır."* (Sever, 2015:52). Geçmiş dediğimiz, yaşanıp tüketilen bir süreç değildir. Sürecin sonundaki yansımaları devam eder ve geleceği şekillendirir. Bu yüzden tarih yerinde sayan, sabit bir disiplin değildir. Etkilediği milleti şekillendiren ve onlara yol gösteren dinamikler bütünüdür. Bu bütünün araştırılması geçmiş duygusuna merak duyulmasını sağladığı gibi, bu merak sonucu kendisinden daha evvel yaşayan şahsiyetlerin de araştırılmasını sağlar.

Başta Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, ABD Başkanlarından olan Theodore Roosevelt, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin kurucusu V.İ. Lenin, İngiltere Başbakanı Winston Churchill

ve Hindistan"ın kurucusu Mahatma Gandhi gibi birçok devlet adamının bağımsızlık savaşlarında en büyük güç kaynağı tarih olmuştur. İsimleri tarihe geçen bu şahsiyetler, aynı zamanda kendi ülkelerinde tarih araştırmalarına büyük önem vermişlerdir (Aslan, 2006). Tarihi hadiseler, aynı zamanda birer ders ve ibret kaynağıdır. Bu ders çoğu zaman bir kahramanlık ve fedakarlık olarak kendini gösterir. Milletlerin ve yöneticilerin zor zamanlarda tarihe daha sık başvurmalarının bir nedeni de budur.

Gündelik hayatımızdaki fikirlerimiz, yarınlarımızın temelini oluşturur. John Tosh, bu konuyu şöyle ifade etmektedir: *"Tarihi umursamadığını iddia eden insanlar bile aslında attıkları her adımda tarihe dayalı varsayımlar geliştirmek zorundadırlar."* Hekimler rahatsızlıkları olan insanlara tanı koymadan önce hastanın geçmişine bakar. ya da bir hâkim önüne gelen dava konusu hakkında karara varmadan evvel olayın koşullarını ve nedenlerini araştırır. Bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür. Farkında olsak da, olmasak da, istesek de, istemesek de geçmiş her zaman bizimle beraberdir. Geçmişini bilmeyen toplumlar geleceğini inşa edemez. Bu bakımdan tarih dersinin geleceğe ışık tutmadaki görevi yadsınamaz bir gerçekliktir (Aslan, 2006). Nitekim tarih bir halkın üzerinde yaşadığı toprak parçasının mazisini araştırma çabasını doğurur. Bireylere dünyaya bakış açıları ve milletlerarası anlayış bilinci kazandırır (Memioğlu, 2004).

İnsan doğası gereği merak duygusuyla dünyaya gelen sosyal bir varlıktır. Bundan dolayıdır ki içinde varlığını devam ettirdiği toplumu da tanımak isteyecektir. Tarih biliminin bireye sağladığı bir fayda da insanın kendisini ve ecdadını tanımasına yardımcı olmasıdır. Bütün topluluklar için geçmişin bilincinde olma ve öğrenme bir yasallık kaynağıdır. Geçmişini bilmek ve ondan ders çıkarmak her insanın ihtiyaç duyacağı bir kaygıdır (Demircan, 2007). İnsanlara tarih bilinci aşılarken öncelikle işe kişinin kendisiyle başlamak gerekir. Aile tarihinin oluşması gibi, bireyin tarih bilinci oluştururken de aile kültürünün ve çevresinin etkisinden sıyrılamaz. İnsanlara, özellikle de çocuklara ve gençlere tarih bilinci kazandırmak önemlidir (Zenginsoy ve Akkoyunlu, 2011).

Bu bağlamda dil, inanç ve kültür öğeleri ön plana çıkar. Şimdiyi, anı tarafsız şekilde analiz eden bireyler, geleceği de aynı şekilde anlama ve büyük işlere kalkışabilme becerisine sahip olacaklardır (Zenginsoy ve Akkoyunlu, 2011).

Tarihin insanlar, gruplar, kurumlar için en önemli vazifesi, dünyayı anlamlandırma işlevidir. Dünya anlam kazandıkça belli fikirler etrafında şekillenir. Bir bütün olarak tarih, insanlığın geçmişine kadar uzanıp incelenmesi gereken bir bilimdir. Bir milletin kültürünü öğrenmesi, değerlerini bilmesi ve onların gelişim aşamalarını tanınması, geleceğe daha umut dolu bakması ve emin adımlarla yürümesi demektir. Sağlıklı bir tarih bilinci kazanabilmek, olayları en tarafsız şekilde analiz etmek ve çözümlenmekten geçer. Kimlik, bireyin var olmasından itibaren kendini arama çabasıdır. Kimlik üzerine araştırma yapılacaksa sosyoloji, sosyal psikoloji gibi birey gruplarını ilgilendiren konu içeriklerine bakılmalıdır. Bireyin kimlik bilincine sahip olması öncelikle topluluk bilincine sahip olmasından geçer. Milli kimlik, devletin kimliğinin halka yansımalarıdır (Öz, 2008).

Tarih eğitiminin amaçları ülkelere göre çeşitli farklılıklar göstermektedir. Örneğin İngiltere'de tarih eğitimi "*zihinsel becerileri geliştirme esaslı olarak*" verilmektedir. Ayrıca bu ülkede tarih eğitimine yüklenen başka bir vazife ise, vatandaşlık eğitimi desteklemesidir. Tarih, bireyi çok yönlü olarak etkileme ve geliştirme imkânı sağlayabilen bir derstir. İnsanlar tarih dersinin vasıtasıyla içinde yaşadığı toplumun normlarını, değerlerinin nelerden oluştuğunu bu değerlerin kökenini ve günümüze kadar gelişim sürecini kavrayabilirler. Kısacası günümüzde tarih eğitimine genel olarak zihinsel becerileri geliştirme vazifesi yüklense dahi tarih eğitiminin vatandaşlık eğitimi ve değerleri öğretme süreci olarak da görüldüğü açıktır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Satı Bey, tarih eğitimi geniş yelpazede farklı bir bakış açısıyla değerlendirebilen önemli tarihçilerden biridir. O'na göre Tarih, bireyin geçmiş deneyimlerinden, yaşam tarzından, geçim kaynaklarından, ilerleme ve gerilemelerden, kısacası geçmişinden haberdar olmasını sağlar. İnsanların tecrübelerinden ders çıkarmasına olanak verir.

Geçmiş eleştiri süzgecinden geçirerek, şimdi hakkında muhakeme yeteneğini geliştirir. Geleceğe yönelik etkili bir bakış açısı geliştirir. Günümüz devletlerinin bu aşamaya gelirken geçirdiği süreçleri öğretir. Hala varlığını devam ettiren, dağılan yahut parçalanarak yeniden kurulan devletlerin tarihini öğretir. Tarihsel empati kurdurmak suretiyle hayal yeteneği ve zihinde canlandırabilme becerisi geliştirir. Böylece zihinsel gelişim sürecine diğer derslerden daha çok etki eder (Korkmaz, 2007).

Tarih bir betimleme bilimidir. İnsanların yapıp ettiklerini tasvir eder. Düşünmeyi, faaliyete geçmeyi, savunmayı, savaşmayı, stratejiyi, diplomasiyi ve ihaneti öğretir. Bu yönüyle ahlak duygusunu harekete geçirir. Milli sahneleri kahramanlık derecesiyle tasvir ederek, bireylerin epik duygularını coşturur. Yürekte değer verme hissiyatını doğurtur. Ters etkileri de söz konusudur. Tarihte yaşanan ihanetleri, isyanları, hainlikleri anlatıp, nefret duygusunun doğmasına neden olabilir. Bireylerde bu duyguları canlandırmaya teşvik eder. Hiçbir anlatım, tarihi örnekler kadar derin etki yaratamaz. Örneğin Tarih dersi mutlak egemenliğinin zararlı, buna karşın meşruti ve demokratik yönetimin ise yararlı sonuçlar doğurabileceğini açıkça ortaya koyar. Özgürlüğün ve bağımsızlığın bedelini en iyi tarih anlatır. Temelini tarihe oturtmayan medeni bilgiler temeli sağlam olmayan, eksik bir binayı andırır. Sürekliliği olamaz ve yok olmaya mahkûmdur (Korkmaz, 2007).

Diğer yandan tarih; etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirme, vatana derinden bağlanma ve sevgi duyma arzusu verir. Satı Bey'e göre insanda vatan bilincini canlandıran en önemli kavram "geçmiş" tir. Geçmişteki yaşanmışlıklar, geçmişten gelen kültür, kısacası geçmişten geleceğe aktarılan her şey buna dâhildir. Bu duyguların yetişmesinde anın da, şimdinin de etkisi büyüktür. Vatan duygusuna etki eden ilk ve en önemli etken geçmiştir (Korkmaz, 2007).

Bu kapsamda tarih eğitiminin kazanımları önemlidir. Kazanımları elde edebilmek için öğretim yöntem ve teknikleri etkili şekilde kullanılmalı, aşamalı olarak tarih bilinci öğrencilere aşılmalıdır (Zenginsoy ve Akkoyunlu, 2011). Öğrencilere en yansız ve etkili şekilde öğretilmesi ve tarihi bilincinin etkili bir şekilde oluşturulması gerekmektedir.

### 2.3. Türkiye’de Tarih Eğitimi

Osmanlı Devletinde özellikle Tanzimat döneminde pek çok alanda reform yapılmıştır. Bu alanlardan bir tanesi de, eğitimidir. Askeri okulların yanı sıra, ilk mektepler, rüştiyeler (ortaokul) ve idadiler (lise) adıyla yeni mektepler açılmıştır. Devlet tarih eğitiminin önemine dikkat çekmiş, programlar ve kitaplar yayımlamıştır. Tarih dersi ilk defa Tanzimat Dönemi reformlarının ardından okul programlarında yer almıştır. 1896 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile beraber, ilk düzenli okul müfredatı hazırlanmış, tarih dersi bu müfredata bir bölüm olarak girmiştir. *"1896 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"ne göre ilk mekteplerde okutulacak dersler arasında "Muhtasar Tarihi Osmani", rüştiye mekteplerinin derslerinin arasında da "Tarihi Umumi" ve "Tarihi Osmani"ye yer verilmiştir.*" (Köken, 2002, 73).

Osmanlı Devleti, I. Cihan Harbinden sonra, parçalanmış ve toprakları üzerinde yeni devletler doğmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, Gazi Mustafa Kemal Atatürk liderliğinde Mili mücadeleyi kazanmış, cumhuriyet kurulmuştur. Eğitim, yeni cumhuriyetin önem verdiği en önemli konuların başında gelmiştir. Bu kapsamda 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunu ile ülkedeki tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığının bünyesinde toplanmış, eğitim-öğretimde birlik sağlanmıştır (Aktekin ve diğerleri, 2009: 27-29).

Türk tarihini ve kültürünü araştırma maksadıyla *"Türk Tarih Heyeti"* kurulmuştur. Bir süre Türk ocaklarına bağlı kalmış, ardından "Türk Tarih Tetkik Cemiyeti" adını almıştır. Atatürk, Türk Tarih Tetkik Cemiyeti’nden okullarda okutulmak üzere tarih kitapları yazmalarını istemiştir. Yapılan çalışmalar sonuç vermiş, dört ciltlik *"Tarih"* serisi yayımlanmıştır. Liseler için hazırlanan ilk resmi tarih ders kitapları 1931’de basılmıştır. Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1935 senesine gelindiğinde isim değiştirmiş ve *"Türk Tarih Kurumu"* adını almıştır. Türk Tarih Kurumu, 1937 yılından itibaren üç ayda bir yayınlanan *"Belleten"* dergisini çıkarmaya başlamıştır. Bu derginin adını bizzat Atatürk vermiştir. Yine Atatürk’ün talimatıyla özellikle geleceğin tarihçilerini yetiştirmeye yönelik olarak Ankara’da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi kurulmuştur (Öztaş, 2009, s. 97-99).

1923-1930 arasında ilköğretim ve ortaöğretim programlarında köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda ders kitaplarının hazırlanması 1926 yılından itibaren Milli Talim ve Terbiye Dairesinin sorumluluğuna verilmiştir. Özellikle ilkokul programında yer alan ders kitapları milli tarih anlayışı çerçevesinde yazılmaya başlanmıştır. İlgili belgeler araştırıldığında, Cumhuriyetin başlangıcından beri Türkiye’de eğitimin en önemli amacının milli bilinç aşılama, vatandaşlığı ve yurtseverliği öğretmek olduğu görülmektedir. Tarih dersleri, bu amaca hizmet eden derslerin başında gelir. 1930’lar, Tarih müfredatı ve ders kitaplarının Türk Tarih tezi ışığında yeniden kaleme alındığı yıllardır. Bu tez, özü itibariyle Türklerin yazısız devirlerden itibaren, yüksek bir kültür inşa ettiklerini savunur. Söz konusu müfredatlar ufak değişikliklerle 1970’lere kadar okutulmuş olup, daha sonraki dönemde Türk milletinin İslam tarihindeki önemine de değinilmeye başlanmıştır (Aktekin, ve diğerleri, 2009: 27-29).

Türkiye’de ortaokul seviyesinde tarih dersleri 1985’ten 1998’e kadar Milli Tarih ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri kapsamında okutulmuştur. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu çerçevede ilköğretim bir bütün olarak ele alınmış, 1998’den itibaren Tarih konuları 6. ve 7. sınıfta sosyal bilgiler dersi kapsamında, 8. sınıfta da T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında verilmeye okutulmaya devam etmiştir (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014).

2005 yeni sosyal bilgiler öğretim programı, disiplinlerarası yaklaşımla yapılandırılmıştır. Sosyal oluşturmacılık temelinde tematik yaklaşımla hazırlanan program, daha önceki programlardan oldukça farklıdır. Yeni sosyal bilgiler ünitelerinin tema merkezinde tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimlerin ürettiği bilgiler ve bunların vatandaşlık bilgisi konuları ile öğütlendirilmesiyle yapılandırıldığı söylenebilir. Yeni sosyal bilgiler programı zaman içerisinde bazı değişikliklere uğramakla birlikte, 2017 yılına kadar uygulanmıştır (Tay, 2017). Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde oluşturulan program değişikliklerinden, tarih programları da etkilenmiştir. Tarih ders programlarında muhteva ve felsefe olarak bazı yeniliklere rastlanmaktadır.



Yenilenen tarih programlarında, öğrenciyi merkeze alan, bilgi ve beceriyi dengede tutan, öğrencinin kendisini ve nasıl öğrendiğinin bilincinde olan, kendi yaşantısını göz önünde tutarak, etrafıyla etkileşim kurabilen bir anlayışın hayata geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu değişim çerçevesinde Tarih Dersi Öğretim Programı; bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayıp öğrenmeyi öğrenmenin, üst bilişsel becerilerin gelişmesinin ön plana çıktığı bir programdır. Millî değerleri merkeze alıp, evrensel değerleri milli değerler ışığında analiz etmeyi hedefler. Evrensel değerlere saygı göstermeye özen gösterir. Öğrencilerin birçok yönden gelişmesini amaçlar. Öğrencileri edilgenlikten kurtararak; aktif, haklarını bilen, bilgiyi sorgulayan, sorumluluklarının bilincinde olan bireyler haline getirmeyi amaçlar. Öğrencilerin içinde yaşadığı toplumun bir parçası olduğunun farkında olmasını sağlayarak, toplumsal sorunlara karşı görüş bildirmesini ve bu sorunlara duyarlılık göstermesini hedefler (Ulusoy, 2010, s 44-45).

#### **2.4. Tarih Eğitiminin Amaçları**

Tarih, sosyal bilgiler programında yer alan en detaylı disiplindir. Öğrencilerin demokrasi bilincinin geliştirilmesi açısından sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması şarttır (Maxim, 2003; akt. Keçe, 2013: 13). Tarih biliminin ve dersinin olmadığı bir toplumda, o toplumu bir arada tutan değerlerin varlığı da, bunlara sahip çıkılması da mümkün değildir.

Sosyal Bilgiler dersi içerisinde tarih, insanların geçmişte yapıp ettikleri tüm davranışları, sosyal bilimlerin araştırma sahası içine dâhil olan tüm unsurları göz önünde tutarak incelemektedir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler derslerinde öğrencinin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını kabullenip sosyalleşmesi amaçlanır. Bu da ancak, "tarih eğitimi" ile mümkün olur (Keçe, 2013:13).

Devlet, yurttaşları ile olan ilişkilerinde kendisini oluşturan değerlerin anlaşılmasına ve bilinmesine önem verilmelidir. Bu yüzden tarih öğretiminden faydalanılır. ABD'de demokrasi bilinci geliştirilmiş, eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip, milli bilinç düzeyi yüksek bireylerin yetiştirilmesinde sosyal bilgiler

müfredatının merkezinde olan tarih disiplininin yararlanılır (Gençtürk ve Karatekin, 2013: 234).

Diğer yandan Kuzey İrlanda ve Finlandiya gibi ülkelerde etkin vatandaş yetiştirmek için sosyal bilgilerin odak noktasına siyasi tarih yerine kültürel ve sosyal tarih konuları konmuştur. Sosyal bilgiler dersinde, Tarih disiplinine ayrı bir önem verilmesinin nedeni, tarih ve sosyal bilgiler derslerinin amaçlarının ortak olmasından kaynaklanır (Gençtürk ve Karatekin, 2013: 234). *"Sosyal Bilgiler programındaki tarih konuları öğrencilerin milli kimlik, kültürel miras ve Türk toplumunun değerlerinin farkına varmaları açısından milli tarihin önemli olaylarını kapsamaktadır. Öğrencilerin ulaşacağı bu farkındalığın demokratik toplum içinde sosyal gelişiminin sürekliliğine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada tarih öğretiminin ahlak, hukuk ve vatandaşlık eğitimine hizmet ettiği düşünülmektedir."* (Gençtürk ve Karatekin, 2013: 234).

Neden tarih öğretmek gerekir? Bu soruya verilecek cevaplar çeşitli ve kapsamlıdır. Sadece bir bilgi aktarımı olarak tarihi öğretmek, 21. yüzyıl dünyası için yeterli değildir. Öğrencileri hazır bilgiyi alan beyinler olmaktan uzaklaşmak, onlara eleştirel düşünme becerileri kazandırmak eğitimcilerin sorumluluğundadır. Geçmiş farklı bakış açılarıyla görmek gerekir. Tarih eğitiminin görevi; hoşgörülü, farklı kültürlerin ve farklı dinlerin varlığını inkar etmeyen öğrencileri yetiştirmektir (Köymen, 2003: 72).

Tarih eğitiminin başlıca amaçları; bireylerin geçmişe dikkatini yönlendirmesini sağlamak, bireylerin başka ülkeleri ve kültürleri tanınmasına, algılamasına destek olmak, eskinin ışığında bugünü aydınlatmak, müfredatın başka alanlarını zenginleştirmek, düzenli bir çalışma sağlayarak zihni eğitmek, öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak, öğrencinin benlik ve kimlik duygularının gelişimine katkı sağlamaktır (Köstüklü, 2003: 18).

Tarih eğitiminin ulusal bir çizgide insani değerlerle birlikte sentezlenerek verilmesi esastır. Durkheim'den hareketle, tarih öğretiminin temel ögesinin ulus olduğu söylenebilir. Tarih eğitimi, milletlerin nesiller boyunca bağlılıklarını, birliğini ve bütünlüklerini sağlayan bir araçtır. Tarih eğitimi toplumlara etki eden, onları

şekillendiren, onlara önderlik eden önemli şahsiyetlerin yaptığı çalışmaları ve katkıları açığa çıkarır (Elban, 2015).

Vatana uyrukluk bağıyla bağlı olan tüm vatandaşlara yurttaşlık bilinci kazandırır. "*ABD'de tarih eğitimi, vatandaş yetiştirme amaçlarıyla şekillenirken, ABD'deki çok kültürlü yapı da tarih dersi içeriğinin oluşturulma aşamalarına yön vermiştir.*" ABD'de öğretilen yurtsever insanların niteliklerinde, hangi yaş düzeyinde olursa olsun bireylerin ülkelerinin yasalarına uyması, ülkelere bağlanmaları, saygı duymaları, ülkelerinin her anlamda gelişmelerine katkıda bulunmaları, ülke seçimlerinde aktif olmaları, ülkelerinin manevi değerlerine saygı duymaları, "*Amerikan tarihini öğrenmesi, Amerikan kahramanlarını okuması, devlet yönetiminin, hükümetin nasıl işlediğini öğrenmesi olarak belirtilmiştir.*" (Elban, 2015).

Tarih yaşam boyu insan hayatında uygulamaya sahip olan bir disiplindir. Tarih verilmesi gereken en somut temel derslerdendir. Bu yüzden bu disiplinin her aşamada kaydetmesi gereken bir aşama ve ulaşması gereken basamaklar vardır. Öğrencilere bu bilim dalı öğretildiği sürece o basamaklara ulaşılması daha kolay olacaktır. Eğitimde ileri ülkelere İngiltere'de Tarih eğitiminin başlıca amaçları belirlenmiş ve programa girmiştir. *Ulusal Tarih Müfredatı Çalışma Grubu Nihai Raporunda* yer alan bu amaçlar dokuz maddeden oluşmaktadır (Aslan, 2006).

- Geçmiş deneyimlerin ışığında ilerleyerek günümüzü anlayabilmek
- Geçmiş zamana karşı olan dikkati canlı tutmak
- Çocuklara benlik ve kimlik becerisini kazanmalarında destek olmak
- Kültür köklerini ve kültür mirasına ne derece pay ettiğini anlamak
- Modern dünyadaki çağdaş ülkeleri tanıma ve kültürlerini öğrenme
- Tarih biliminin aracılığıyla bireylerin düşüncelerini geliştirebilme
- Tarihçilerin diğer yöntemlerden farklı olarak çocukları tanıştırmak
- Müfredatın başka dallarını zenginleştirecek şekilde katkı sağlamak
- Çocukları geleceğe hazırlamak

Tarih akademik bir disiplinin olmanın yanı sıra bir okul dersi, müfredat programıdır. Tarih ders olarak müfredatta 19. yüzyılda yer almıştır. Bu yüzyılda tarih dersinin görevi öğrencilere daha çok vatan bilincini vermek ve ulusal değerleri öğretmektir. Tarih biliminin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin farklı görüşler ve yöntemler ortaya atılmıştır. Bu yöntemler içerisinde yer alan bir görüş, öğrencilerin bilginin pasif alıcısı konumuna getirilerek, öğretmen tarafından aktarılan konuları alan, ders içeriklerini ezbere dayalı olarak kavrayan beyinler olarak yetiştirilmesidir. Bu geleneksel tarih öğretiminde öğretmen merkezli, öğretmenin tarihsel olguları ve olayları öğrencilere aktardığı, öğrenci pasif bırakan bir anlayış hâkimdir. İkinci dünya savaşı sonrası, değişen algılarla beraber tarih dersinin amacının sadece etkili, milli duygulara bağlı vatandaş yetiştirmek olmadığı anlaşılmıştır. Tarihin nasıl öğretilmesi ve amacına yönelik olarak ortaya atılan anlayışa göre; tarih dersi eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini öğrencilere aktarma, tarihsel empati kurabilme, demokratik tutum kazandırma vatandaşlık bilinci geliştirme gibi değerlerin öğretilmesi konuşulmuştur (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014).

Tarih toplumu geleceğe hazırlama sorumluluğu aldığı anda, ondan ders çıkarmamızı sağlayan, genelleme becerisine sahip bir bilim olarak var olacaktır. Başka açıdan insanların duyuşsal ve bilişsel olarak gelişimine katkı sağlayan bir ders, bir bilim ve program olarak yerini alacaktır (Vurgun, 2014, s.5-6). Bu bağlamda tarih eğitiminde karşımıza iki temel yaklaşım çıkar.

Bu yaklaşımlardan ilki; öğrencilere bilimsel düşünme aşamalarını kazandırabilmek ve üst düzey düşünme becerilerini öğretebilmektir. Bu bakış açısı modern eğitim programları kapsamındadır. Bir diğer temel yaklaşım ise; öğrencilere geleneksel tarih anlayışını aktarmak ve ulus kimlik duygularını geliştirebilmektir. Bireylerin içinde var oldukları toplulukların kimliklerinin öğrenilmesi amaçlanmakta, o topluluğun kültürünü, değerlerini özümsemeleri istenmektedir. Kimlik; insanların diğerleri içinde ayrışmasını ve tanınmasını sağlayan bir olgudur. Tarih eğitiminin temel amacı kolektif kimlik bilinci aşılmasıdır. Tarih bilinci aşılana bireylerin, tarihsel olayları algılayıp yorum yapabilme becerilerinin oluşması gerekmektedir (Aslan ve Akçalı, 2007).

Milli kimlik bilinci, devletlerin yasal dayanakları olup, egemenliklerini devam ettirebilmeleri için gereklidir. Bireylere aşılana bu ulusal kimlik bilinciyle, bireylerde sorumluluk ve aidiyet duyguları gelişmektedir (Aslan ve Akçalı, 2007).

Tarih öğretimiyle birey toplumun ve kendisinin devamlı olarak bir ilerleme içinde olduğunu anlar ve bu ilerleme sürecinin sebeplerini anlayıp ilerideki yaşam ile alakalı bilgiler edinir. Kişi, tarih öğretimi sayesinde tek başına delilleri değerlendirme ve bağımsız çıkarımlarda bulunma becerisi geliştirir. Tarih öğretiminde asıl gaye, olgu ezberletmek değil, beceri geliştirmektir. Sınıf yapısı, öğrencilerin tarih biliminin özelliklerini kavramalarında önemlidir. Öğretmen mevcut bilgiyi hazır olarak sunan olmamalı, öğrenci etkin öğrenme yöntemleriyle bilgiye kendisi ulaşabilmelidir. Tarih eğitimi, kültürel mirasın parçasıdır. İnsanlarda örgütlenme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey eğitimsel becerileri geliştirir. Öğrencileri ülkelerine sadık bir vatandaş olarak yetiştirebilmeleri, toplumun kaynaşabilmesi için gereklidir (Yuvacı, 2018, s.15).

Tarih dersi geçmiş, bugün ve gelecekle bağlantılıdır. İnsan var olduğu sürece, tarihi de var edecektir. 2018 Tarih dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması istenilen bilgi, tutum ve davranışlar geniş bir şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda gelecek nesillerin tarihe duyarlı, meraklı, araştırmacı ve sorgulayıcı bir tavırla yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

*"Bu yaklaşımla Tarih Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak aşağıda sıralanan amaçları vermekte yarar vardır."* Bu programla öğrencilerin; *"İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları, Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları, Tarihi bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları, Tarihi olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları, Millî kimlik*

ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramalarını sağlamak amaçlanmaktadır". (Meb, 2018: 12).

## 2.5. Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramının bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Okuryazarlık, okuma ve yazma çalışmalarının yapıtaşıdır. Okuryazarlık tanımının değişiklik göstermesinin temelinde şartların değişmesi, ihtiyaçların farklılaşması ve bu durumun okuma ve yazma öğretimi anlayışını etkilemesi yatmaktadır. Okuryazarlık, yetişkin bireylerin yazılı işaretleri, sembolleri öğrenmesiyle, onları okuyup yazabilmesi veya okuma ve yazma eğitimini alması, okuryazar olmasıyla başlamaktadır (Keçe, 2009: 25).

Okuryazarlık iletişimin bir parçasıdır. Bir dili konuşup başkalarıyla o dil aracılığıyla iletişim kurmak için okuma ve yazma becerisine sahip olmak gerekmektedir. *“UNESCO'nun tanımına göre okuryazarlık; Değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir.”* (Güneş, 1997; akt Keçe, 2009).

Okuryazarlık, geniş kitlelere ulaşabilmek, onları etki altına alabilmek, deneyim ve bilgilerini arttırıp hedeflenen amaçlara ulaştırabilme amacı taşıyan bir kavramdır. Okuma ve yazma becerileri birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısı olan kavramlardır. İlişki içinde olan bu kavramlar, iki farklı beceriyi içine alacak şekilde tek kavrama indirgenip okuma-yazma becerisi olarak ifade edilmiştir. Okuma-yazma kavramıyla alakalı birçok tanım mevcuttur. Okuma-yazma becerisi bu eylemin birbirinden ayrılmayacağını göstermekle beraber; ses sembollerinin bilişsel olarak bir araya getirilip, sözel şekilde ifade edilebilmesi ve yazılı şekilde bilişsel kavramların verilmesi sürecidir. Okuma-yazma kavramı için yapılan tanımların çoğunda, okuma-yazma becerisinin dille alakalı becerilere ihtiyaç duyduğu ve iletişimsel amaçlar için anlam oluşturmak gayesiyle kullanıldığı ifade edilmektedir (Gül, 2007).

*“Okumak ve yazmak” ilk anlamıyla yazı sembollerini kullanmak ve kullanılan bu sembollerle ortaya çıkan anlamı çözmektir. İçinde bulunduğumuz dünya, yazı sembollerinin yanında birçok sembolik anlam ifade etmektedir. Bu sembollere anlam*

yükleme okuma olarak ifade edilir. Aslına bakılırsa, biz farkında olmadan içinde bulunduğumuz dünyayı, çevremizde olup bitenleri, olayları okuyor ve bu olayları sembollere verdiğimiz anlamlarla yazıya geçiriyoruz. Bu açıdan düşünüldüğünde okuryazarlık, yazı sembollerine yüklenen anlamlar ile başlamaktadır. Bu yetinin anlamlı biçimde kullanılabilmesi, anlatılanları algılayabilme ve kendi özünü katarak anlamlandırabilme, ifade etme şartına bağlanmaktadır. Okuryazarlık bir etkileşim şeklidir. Kişinin içinde yaşadığı topluma hâkim olan değerleri anlama, kuralları algılama, birbirleriyle paylaşma ve kendisinden sonra gelen kuşaklara aktarma aracıdır. Okuryazarlık, okuma ve yazma faaliyetleriyle birlikte, bireyin yaşamı ve bu yaşam içindeki olayları algılaması ve sosyal yaşamındaki etkileşimlere bir anlam vermesiyle ilgilidir. *“Kelimenin bu anlamı, Batı kültürü içinde oluşmuş ve bizde de yavaş yavaş kullanılmaya başlamıştır. Okuryazarlık, (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) eylemlerinden farklıdır”* (Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık kavramı, alanlara göre farklı anlamları karşılamaktadır. Bireyin duygu, düşüncelerini konuşarak ya da yazarak ifade etmesi, karşısındakinin söylediklerini dinleyerek algılamasıdır. Bu etkileşim bireyin bunları yaparken kendi bilgi ve becerilerini sosyal- kültürel anlamda kullandığının bir göstergesidir. Okuryazarlık yetisiyle donatılmış kişilerin bilgi ve deneyimlerini geliştirip sıra dışı etkin değerlere sahip olacağı düşünülür. Okuryazar kişi, kendi becerilerini geliştirip etkili şekilde kullanırken bir yandan da yaşadığı toplumun sorunlarına alternatif çözümler arayarak toplumun gelişimine katkı sağlamış olur (Güneş, 1997; akt Aşıcı, 2009). Okuryazar ifadesi eski çağlardan beri değişik ifadelerle anlam bulmaktadır. Günümüze bakıldığında bu ifade, becerilerinin farkında olup onları geliştiren ve başkaları için çaba sarf edebilen aktif bireyleri temsil eder.

Uzun seneler boyunca, yazılı bir metinde bulunan harfleri tahlil edebilen ve yazılı metin ortaya koymak amacıyla kodlama becerisine sahip olan kişiler, “okuryazar” olarak ifade edilmiştir. Fakat günümüzde okuryazarlığın tanımlanmasında farklı görüşler vardır. Okuryazarlık kavramını, tek bir tanıma sığdırmak günümüz toplumu için zordur. Okuryazarlık, kimileri için belirli bir alfabe sistemini esas alarak kodlama ve kodu çözümleme işlemi yapabilme yetisine sahip

kişileri ifade ederken, kimileri için ise okuryazarlığı sözün ve yazının sınırları haricinde algılamak, 21. yüzyıl bireyinin kazanması istenen kısıtlı bir beceri alanını tanımlamak demektir. İlk zamanlarda, okuryazarlığın ilgilendiği alan harflerin bir araya gelmesiyle oluşan mesajlarken, günümüz toplumunda sözlü, yazılı ve görsel her cinsten mesaj, yani hayatın içinde olan her şey, bizzat hayatın kendisi okuryazarlığın faaliyet alanına girmektedir. Önceleri okuryazarlığın yöneldiği tek nesne harflerin oluşturduğu iletilerken, bu iletiler günümüzde okuryazarlığın ilgi alanı haline dönüşmüştür. Okuryazarlığı çağımızın, sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik gelişmelerden ayrı olarak, ele almak imkânsızdır. Özellikle, son 30 – 40 yıllık süreçte farklı alanlardaki ilerlemeler hayatın her alanında olduğu gibi, iletişim biçimlerimizde, okuma, yazma, anlama, dinleme, gözlemlene şekillerimizde ve metin algılamamızda ciddi değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişimlerin sonucunda, geleneksel *okuma* ve *yazma* eylemleri çerçevesinde ele alınan *okuryazarlık* kavramının anlam sahası da genişlemiştir. Böylelikle bilgi ihtiyacımız arttıkça, “okuryazarlık” ve “okuryazar birey” kavramlarının tanımında da bazı değişiklikler olduğu açıkça görülmektedir (Tüzel, 2012).

Değişen ve gelişen dünyayla birlikte okuryazarlık kavramı ve okuryazar birey denilince akla gelen ifadeler çeşitlenmiştir. 21. yüzyıl dünyasına uygun olarak her alanda kendini etkili şekilde ifade edebilen, çağından soyutlanmadan çağın gerektirdiği beceri ve bilgilere sahip, bilgi ihtiyacını kendi çalışma ve araştırma sonuçlarıyla giderebilen kişiler, etkin bireyler olarak görülmektedir. Okuryazarlık çağdaş bir toplumda gelişmişlik kriterlerinden biri olarak görülen ve devlet siyasetinin temelinde önem arz eden konuma sahiptir. Okuryazarlık kavramı günlük hayatımızda farklı şekillerde kullanılır. En genel anlamıyla okuyup yazma becerisinde yetkin olan kişilere okuryazar, okuryazar olma durumuna da okuryazarlık denilir (Yılmaz, 1989). Gelişmemiş ve geri kalmış milletlerin okuryazarlık oranıyla, gelişmişlik düzeyi arasında görülen orantı bu ifadeyi desteklemektedir. Fakat zamanla değişen şartlar ve gereksinimlerin artması okuryazarlığın anlam olarak çeşitlenmesine sebep olmuştur (Aşıcı, 2009).



Okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farklılıklar aşağıdaki gibidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel 2010) .

*Okuma-yazma kod çözmeye; okuryazarlık anlamlandırmaya dayalıdır;*

Okuma-yazma bir alfabe sistemi içerisinde yer alan kodları çözümlenmeye ve yine o sistem içerisinde kod oluşturmaya yönelik becerilerden oluşur. “Tanımak” bu beceriyi kazanmak için yeterlidir. Anlam aynı şekilde devam eder, değişmez. Örnek verilecek olursa “C” harfi var olan sistemde her zaman aynı anlamı içerir. Bu anlam, aynı alfabeyi kullanan tüm diller için aynı karşılığa denk gelir, değişmez. İçerilen anlam sürekli yenilenir, yani okuryazarlıkta durağan bir anlam mevcut değildir. Aksine devamlı olarak kendini yenileme, geliştirme, değerlendirme anlamı vardır yorumu yapılabilir.

*Okuma-yazma bir kategori; okuryazarlık ise bir derece belirtir;*

Okuma-yazma bir unvandır ve olup-olmama durumunun göstergesidir. Ya okuyup-yazabiliriz ya da okuyup yazamayız. Okuryazarlık ise bir derece belirtir. Okuma-yazmaktan ziyade ne düzeyde okuryazar olduğunu belirtir. Dolayısıyla okuma-yazma sahip olunabilen bir beceriyi (ability) ifade ederken okuryazarlık geliştirilebilir bir yeteneği (skill) ifade etmektedir.

*Okuma - yazmanın simge sistemi basılı ortamdaki harflerdir;*

Okuma-yazma bir metindir. Belirli bir düzen içindeki harf sisteminden oluşan kompozisyondur. Bu kompozisyon, sadece harf sistemi bilgisine sahip olan kişiler tarafından anlam ifade edebilir.

*Okuma-yazmanın statik tanımlanması yapılmıştır; okuryazarlığın ise tanımlanması devam etmektedir;*

Okuma-yazma alfabe vasıtasıyla harflere anlam yükleme, karşılıklarını bulma ve bu harflerin içerdiği anlamları yazıya dökmedir. Bu tanım doğrultusunda okuma-yazmanın bir statik tanımı vardır. Fakat okuryazarlık kelimesinin önüne gelen kelimeye göre her seferinde farklı bir tanımı yapılabilir.

Örneğin okuryazarlık kelimesinin önüne medya getirilirse medya okuryazarlığı, medyaya dair bir okuryazarlık tanımından, kültür kelimesi getirildiğinde kültür okuryazarlığı olur ve kültüre dair bir anlam çıkarılır. Okuryazarlık kelimesinin içerdiği anlamlar ve ilgili olabileceği alanlar her geçen gün artmakta, okuryazarlık kelimesinin anlam sahası da buna paralel olarak genişlemeye devam edecek gibi görünmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Literatüre bakıldığında 35 farklı okuryazarlık ifadesinin olduğu görülmektedir. Okuryazarlık denilince kapsadığı anlamlar çeşitlenmektedir. Gün geçtikçe bu çeşitlilik artacaktır. Çünkü değişen ve gelişen dünyanın şartlarına ayak uydurabilmek ve kendini geliştirmek adına ülkeler, bireyleri sorgulama, araştırma becerisine sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek isteyecektir. Bu istekten hareketle de eğitim programları bu yönde değişecek ve nice okuryazarlık ifadeleri oluşacaktır.

Bilgi ve teknoloji çağı olan 21. yüzyıla gelinceye kadar, yalnızca gelişmiş ülkelerdeki belirli sınıfların değil; toplumu meydana getiren tüm bireylerin okuryazar olarak nitelendirilebilmelerini, kendi çabalarıyla bilgiye ulaşabilmelerini, bilgiyi kullanabilmelerini ve o bilgiyi değerlendirebilmelerini içine alan becerileri edindirmeyi amaçlamaktadır (Önal, 2010).

Bilimsel gelişmeler ışığında, Türkiye’de okuryazarlık kavramı üzerine çalışılmakta ve bilgi çağına ulaşmada destek olacak araçlar belirlenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan bugüne kadar yaşanan toplumsal, tarihsel ve kültürel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme, okuryazarlık kavramı ve kütüphaneler arası bilgi hizmetlerini de içine alacak, ilişkilerin düzeyini belirleyecek çalışma ve araştırmalara her daim ihtiyaç duyulmuştur. Tarih sürecinde amaçlanan bilgi toplumuna ulaşma, Türkiye’nin okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmeye bakış açısı, zorunlu temel eğitim sebebiyle Milli Eğitim Sistemi içinde yer almaktadır. Temeli okuma- yazmaya dayanan okuryazarlığın yaşam boyu öğrenmeyle birleşmesi ve bu birleşmenin bilgi hizmetlerinin de etkisiyle devam edileceğinin açıkça ortaya konulması gerekmiştir (Önal, 2010).

Bireylerin okuryazar olarak ifade edilebilmesi için bazı kıstaslar gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme denilen, olgu öğrenmenin dar kalıplara sıkıştırılıp, yalnızca belirli zaman ve mekânlarda yapılması anlayışına karşı çıkmaktadır. Bilgi toplumu denilen toplumun varlığı; bilen, araştıran, sorgulayan hak ve sorumluluklarının farkında olan bireylerin toplumda var olmasıyla mümkündür. Bu var oluş, ancak verilen eğitimin sürekli olmasıyla mümkündür. Bu açıdan bakıldığında karşımıza çıkan yaşam boyu öğrenme ifadesi bilginin her an her yerde ulaşılabilir olduğunu göstermektedir. Ülkemizde, bilgi toplumu oluşturabilme adına hem örgün hem yaygın eğitim yönünde atılan adımlar olduğu görülmektedir. Bu adımlar okuryazarlık düzeyi yüksek toplumlar oluşturabilmek adına önemlidir (Gül, 2007).

Okuryazarlık kavramı, önceden de değinildiği gibi tarihsel gelişimle birlikte okuma-yazma kavramından doğmuş fakat okuma-yazma kavramından daha geniş bir içeriğe sahip olmuştur. Okuryazarlık, görsel sembollerle iletişim kurabilme kabiliyetidir. Görsel semboller farklı biçimleri içeriğine alsa dahi, görsel iletişimi belirten birincil semboller olarak akla ilk gelen, seslerin alfabe'deki harflere karşılık gelen temsilleri vardır. Bu açıdan hareketle, okuryazarlığın okuma-yazmayı yahut okuma-yazmadan daha fazlasını içeriğine alan bir kavram olduğu görülmektedir. Okuryazarlık kişinin ev, okul, işyeri veya yalnız olduğu bir durumda okuma yazma faaliyetlerinde bulunması, bu faaliyetlerinin sosyal ortamda da kullanması anlamını içermektedir. Burada yer verilen sosyal ortamdan kasıt, okuryazarlığın durağan değil hareketli, ilerlemeci yapıda olduğunun belirtilmesidir (Gül, 2007).

Okuryazarlık uygulamaları artmış ve uygulamaların artışıyla beraber, kazanım sürecinde okuryazarlığın gereksinimi yeniden ele alınmış, farklı şekillerde ve amaçlarda okuryazarlığın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylelikle okuryazarlık bir kavram değil, birden fazla okuryazarlık şekliyle görülmeye başlanmıştır. Bürokratik, anadil, kültürel ve bireysel gereksinimlerin giderilmesi yönünde duyulan ihtiyaçlara yönelik okuryazarlıklar, kişisel okuryazarlık çerçevesindedir. Bu ihtiyaçlar sosyal gerçeklikleri de yansıtır (Altun, 2005, s.137-138).

Aile, çevre, işyeri, okul ve devlet işlerindeki gibi sosyal bağlamlarda kullanılması gerekli olan okuryazarlık becerilerinin çeşitliliği bu gerçekliklerin yansıtılmasıdır. Okuryazarlık, toplumsal değişmelerle beraber gün geçtikçe değişmekte, değişen dünyadaki iletişim araçlarının da etkisiyle bireyleri doğrudan etkilemektedir (Altun, 2005, s. 137-138). Zaman ilerledikçe ve teknoloji değiştikçe bilgiler çeşitlenmekte ve okuryazarlıkta ilerlemektedir. Çünkü okuryazarlık ifadesi çağa uygun ve çağın şartlarına göre değişim gösterip gelişmektedir. Çoklu okuryazarlık olarak da ifade edilen okuryazarlıklar çeşitlenmiştir.

İşte bu değişmeler ve gelişmeler sürecinde yer aldığı kadarı ile değer bulan okuryazarlık kavramı, küresel anlamıyla insanları liberalleştirmektedir. Bu durumda okuryazarlık konusunda, milli planlamaların hazırlanmasında ve belirlenmesinde, toplumun kullandığı iletişim kanallarının da (radyo, TV, bilgisayar) etkisinin göz önüne alınması gerekmektedir. Bu olguların, okuryazarlığı geniş yelpazeden görebilmemizde belirleyici etkisinin olduğu da unutulmamalıdır (Altun, 2005, s.137-138).

Okuma- yazma bir dersi geçebilmek, bir belge alabilmek, bir derece yapabilmekten daha farklı bir anlam ifade eder. Aslında bireyler gazete, dergi ve kitaplardan öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşarak dünyayı anlamlandırmanın temelini de okumaktan geldiğini göstermektedirler. Okuryazar bir birey; bilgiler olduğu haliyle kabul edici, eleştirmekten uzak bir tavır sergilemez. Okuduklarını eleştirir, yorumlama becerisine sahiptir. Kendi hayatı ve toplum adına bazı çıkarımlarda bulunur, yaşadığı toplumun çeşitli problemleri hakkında farklı kişilerin görüş ve düşüncelerini okur, toplumun problemleri hakkında kendi görüş ve düşüncelerini söyler, yazar (Aşıcı, 2005,s.15).

Okuma ve yazma sözel sembollerin anlaşılma becerisi olarak düşünüldüğünde, okuryazar birey okuma ve yazma becerisinin daha üzerinde becerilere sahip olmalıdır. Bu da anlaşıldığı üzere bilgiyi alıp ezbere öteleyen kişileri oluşturmak değil, çağımız eğitiminin amaçladığı gibi bilgiyi sorgulayan, araştıran, bilginin peşinden giden hazırcı değil, araştırmacı bireyler yetiştirilmesi demektir. Resimler ve şekillerle oluşturulan ilkyazının icadından sembollere geçiş ve ardından yaşanan

teknolojik gelişmeler, okuryazarlık kavramını büyük değişime uğratmıştır. Evlerde, okullarda ve yaşamın her alanında teknolojiye ve bilgiye olan bağlılık, günümüzde var olan bilgiye ulaşmanın onlarca çeşidi ve imkanı eğitimde, toplumsal hayatta edinilmesi elzem hale gelen çeşitli beceriler okuryazarlık kavramını hızla genişletmiştir (Yiğit, 2015, s.48). Genişleyen ve değişen okuryazarlık kavramı günümüzde ülkelerce araştırılmakta, üzerinde çalışılmakta ve bu bağlamda karşımıza pek çok okuryazarlık çeşidi de çıkmaktadır.

### **2.5.1. Okuryazarlık Çeşitleri**

Literatürde pek çok okuryazarlık çeşidinin olduğu görülmektedir. Kullanım itibariyle daha yaygın olan bazı okuryazarlık çeşitleri aşağıda kısaca açıklanmıştır. Ayrıca Tarih bilimiyle iç içe olan ve amaçları itibariyle benzeyen 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler içerisinde bazı okuryazarlık çeşitlerine de yer verildiği görülmektedir. Bu okuryazarlık çeşitleri de açıklanmıştır

#### **2.5.1.1. İşlevsel Okuryazarlık**

Bireyin ve bireyin içinde yaşadığı toplumun gelişmesini sağlayan, bireylerin günlük hayatlarında varlıklarını sürdürebilmeleri için ihtiyaçları olan okuma, yazma ve aritmetik işlemlerle alakalı bilgi, becerilerini yaşamlarının her adımında (siyasi, sosyal, ekonomik) aktif ve yaygın şekilde kullanabilmeleridir (Özenç, 2013). Bir başka anlatımla, işlevsel okuryazarlık teknik ve fonksiyonel becerileri içermektedir.

Kişilerin, sosyal, vatandaşlık ve ekonomik rollerini benimsemelerine ve bu rollere hazırlanmalarına destek sağlayan düzey olarak tanımlanmaktadır. (Güneş, 2000 akt; Özenç, 2013).

İşlevsel okur-yazarlık bireylerin yalnızca okuma ve yazma bilmesinden ibaret bir kavram değildir. Her saniye değişen, gelişen ve ilerleyen dünyamızın değişikliklerine uymayı sağlayan bir kavramdır. Birey, mensup olduğu toplumdaki ayrılmayan, oradan dışlanmayan sosyal bir varlıktır. Sosyallik ifadesi ise, toplum içerisindeki diğer bireylerle iletişim kurma ihtiyacını doğurmaktadır. Yani insanlar toplumların ferdi ve parçasıdır. İçerisinde varlıklarını sürdürdükleri topluma ayak uydurmalıdırlar (Keçe, 2009: 27).

Ayak uydurma, adapte olma bağlamında ortaya çıkan kavram işlevsel okuryazarlıktır. İnsanlar, bilgi ve becerilerini, toplumla bütünleşmek için kullanmaktadırlar. İşlevsel okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmayı hedefleyen, bilgiye ulaşmak için takip edilen adımları bilen ve bu bilgileri hayatlarında kullanabilen kişilerdir (Keçe, 2009: 27).

### **2.5.1.2. Bilimsel Okuryazarlık**

Bilimsel okuryazarlık yalnızca bilimsel bilgi ve bilimsel düşüncelerin anlaşılması demek değildir. Aynı zamanda düşünceleri, süreçleri, kabiliyet ve istekleri de kapsar. Toplumun bilimsel okuryazarlık düzeylerini arttırmak, topluma bilgiyi aktarmaktan daha önemlidir. Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı akışlar, bilimsel okuryazar olmayı gerekli kılmaktadır. Bireylerin bu akışa uyum sağlayabilmesi, değişen ve gelişen bilgileri yakalayabilmesi, onları takip edebilmesi, toplum içindeki sorunlara karşı mantıklı biçimde katılım gösterebilmesi için bilim okuryazarı olmaları gerekmektedir. Eğitim sisteminde, bu becerileri geliştirebilmek adına uygulamalar yapılmasıyla bu sorunlar aşılabılır. Topluma bilimsel bakış açısını kazandırabilmek için ilköğretim düzeyinden başlanmalıdır. Erken yaşlardan itibaren okuryazarlığı kazanan ve bu becerilerle yetişen bireyler, yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara mantıklı ve etkili çözümler üretebileceklerdir (Şahin ve Say, 2010). Ayrıca bilimsel okuryazarlık türü tarihsel okuryazarlık beceri ve durumlarıyla benzer nitelikleri kapsadığından ayrı bir önem arz eder.

### **2.5.1.3. Kültür Okuryazarlığı**

İnsanlar genellikle fikir, tutum veya davranışlarının sebeplerini açıklarken bunu öz kültürlerine dayandırmışlardır. Ayrıca, çeşitli kültürlerle karşılaşmak da kültür ve sosyal yaşamda göz önüne alınması gerekli bir değişken olarak görülmektedir. Bunun sonucunda kültür okuryazarlığı kavramı karşımıza çıkmaktadır. 1980’li senelerde karşımıza çıkan bu okuryazarlık çeşidi günümüzde halen tartışılmaktadır. Hirsch, “kültürel okuryazarlık” adlı kitabında kültür okuryazarlığını şöyle tanımlamaktadır: *“Asıl okuryazarlık, temel okuryazarlık becerilerinin ilerisindedir. Kültür okuryazarlığı, toplumsal yaşama yön veren kültürel etkenleri tarihsel geçmişi içerisinde ele almak, kültürü meydana getiren*

*temel sembollerini fark etmek, bu sembollerini günlük yaşamda akıl yürütme ve iletişim becerilerinin bir ögesi haline getirebilmektir. Okul bu beceriyi sağlamakta sorumlu olan kurumdur'' (Köksal, 2010).*

Kültür Okuryazarlığı, kişilerin kendi kültürleriyle başka kültürleri karşılaştırarak gelenek, inanç, değerlerindeki farklılıkları ve benzerlikleri algılayabilme kabiliyetidir. Kültür okuryazarlığının iki ayağından söz edebiliriz. Birincisi; tarih öğrencilerinin kültürlerinin davranışlarına, tutumlarına etki edip etmediklerini belirlemeleri açısından tarihi boyutundan; birinci elden delilleri, öz metinlerini, farklı sembollerini tetkik edip, geçirdiği evreleri, etki ettiği olguları düzenli şekilde ele almaktır. İkincisi ise, şu an tarihi öğrendikleri yerde hâlâ varlığını koruyan veya inceledikleri tarihsel devirde var olan başka kültürlerin, kendilerinin bu tarihi olgu ve olaylardaki etkilerinin farkında olmalarıdır. Bu fark edilme, tarihsel boyut içerisinde olmalıdır (Köksal, 2010).

Görüldüğü üzere kültür okuryazarlığı, toplumların kendi kültürlerinin, değer yargılarının araştırılıp, geçirdikleri kültürel evreleri belirlemelerinden oluşmaktadır. Kültür okuryazarlığı ile tarih arasında var olan bağlantı da göz ardı edilemez. Zamanın ilerlemesiyle beraber, değişen kültürün yaşadığı değişimleri ve edindiği gelişimleri anlayabilmek için tarih kavramına ihtiyaç duyulmaktadır.

#### **2.5.1.4. Bilgi Okuryazarlığı**

Kavramın isim babası Zurkowski'dir. Ona göre; bilgi okuryazarı, iş hayatında karşılaştığı sorunlara, bilgiyi temel alarak çözümler aramak için bilgi kaynaklarını kullanabilen, farklı bilgi kaynaklarındaki bilgileri kullanabilmek için bu becerilere sahip olan, yöntemlerini bilen ve etkin kullanan kişidir. Bilgi okuryazarlığı zaman içerisinde, işte verimli olabilme, yurttaşlık hakları, toplumla bir olabilme, toplumca onaylanma gibi konular ile bağlantısı belirlenmiştir (Kurbanoglu, 2010). Bilgi okuryazarı, gündelik hayatında veya iş hayatında karşılaştığı sorunları bilgiyi merkeze alarak çözüm arayan kişi olarak nitelendirilmektedir. Kişinin bilgi okuryazarı olabilmesi için, bilgiye ihtiyaç duyması, ihtiyaç duyduğu bu bilgiyi elde edebilmesi, değerlendirip etkili şekilde kullanabilmelidir. Bilgi okuryazarı olarak

nitelendirilen bireyler bilginin düzene koyulma yöntemini, kullanılma yöntemini, bu bilgiyi öğrenebilme yöntemini kavramış bireylerdir (Polat ve Odabaş, 2008).

Bilgi okuryazarı olan bireyler, bir vazifeyi gerçekleştirirken, bir konuda karar alırken ihtiyaç duyulan bilgiyi, sürekli bulduklarından, hayat boyu öğrenebilme yetisine hazır bireylerdir Bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim öğretimin amaçlarının içerisinde yerini almasıyla, birçok ülke becerilerle alakalı ölçütler geliştirmeye çalışmıştır (Polat ve Odabaş, 2008). “Bilgi okuryazarıyım” ifadesini kullanan kişiler, gereksinim duydukları bilgiyi elde etme yöntemini bilirler. Ulaştıkları bilgileri sorun çözme aracı olarak etkili şekilde kullanabilirler.

Bilgi okuryazarı toplum yaratma düşüncesi, ülkeleri bu yönden programlar hazırlamaya yönlendirmektedir. Bilhassa ülkeleri geliştirebilme, üniversitelerin kalitelerini arttırabilme gayesi bu becerileri geliştirebilme önemini daha da arttırmıştır (Argon, Öztürk, Kılıçarslan, 2008).

#### **2.5.1.5. Coğrafya Okuryazarlığı**

Coğrafya Okuryazarlığı, coğrafya eğitiminde belli terimleri bilmek değil, coğrafya biliminin kullandığı becerileri geliştirmektir. Coğrafya Eğitimi Standartları, coğrafya dersini insan, çevre ve yerler üzerinde yapılan çalışmalarla dünyanın fiziksel ve beşeri boyutlarının birleştirildiği bir ders olarak tanımlamaktadır (Altınbilek, Sanalan, 2005).

Coğrafya, kelime anlamı itibariyle çevre ve insan etkileşimi olan bir bilimdir. Coğrafya okuryazarı bu etkileşim sonunda doğanın kişi üzerinde bıraktığı olumsuz etkenlerden uzaklaşma becerisi kazanır ayrıca çeşitli insanlarla ve onların kültürleri arasındaki bağlantıyı anlama kabiliyetini de kazanır. Bu yüzdendir ki kişi önce yaşadığı ortamın belirli özelliklerini, niçin bu ortamda hayatını devam ettirdiğini, etrafında gerçekleşen olay ve durumların neler olduğunu bu etkileşimin onu ne kadar etkileyeceğini anlayabilmelidir. Bu yetileri kazanabilmek için; etkili bir coğrafya bilgisi ve bakış açısı kazanmak gerekmektedir. Coğrafya okuryazarlığı demek, coğrafya bilgilerini anlayabilmek, o bilgileri kavrayabilmek ve sonuçta bilgileri beceriye dökmek demektir. Çünkü okuryazarlık; problem çözme, karşılaştırma



yapma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kapsar (Dikmenli, 2015). Coğrafya okuryazarlığı da diğer okuryazarlık çeşitleri gibi birtakım üst bilişsel özellikler içermektedir. Kişinin yaşadığı çevreyi tanınması, anlaması, çevresiyle etkileşime geçebilmesi için coğrafi bilgilerin ötesinde sahip olduğu bilgileri becerileriyle bütünleştirebilmelidir.

Harita okuryazarlığı, Coğrafya bilimi içerisinde değerlendirilmesine karşın, bazı uzmanlar harita okuryazarlığını farklı bir okuryazarlık çeşidi olarak ele almışlardır. “*Harita okuryazarlığı haritaları günlük yaşamda kullanma ve haritaları anlama yeteneğidir*” Harita okuryazarlığı üst düzey becerileri kapsar. Harita becerilerini haritalar yapabilme, kullanabilme, haritadaki sembol ve şekillerden anlamlar çıkarabilme, haritaları yorumlayabilme becerileridir (Koç ve Karatekin, 2016).

Kişilere, sembol, obje, tablo, grafikleri kavrama ve yorumlarda bulunma imkânı sunar. Hayat boyu öğrenme duyarlılığını oluşturma ve bu duyarlılığı geliştirebilme adına aktif öğrenmelerle çeşitli problemler çözebilme kabiliyeti kazanmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin yaşadığı çevreyi anlamlandırabilmesi amacıyla küre ve harita kullanma becerilerinin kazandırılmasıdır (Ay ve Yavuz, 2016).

2018 Sosyal Bilgiler dersi, öğretim programı içerisine eklenen beceriler arasında “Harita Okuryazarlığı” becerisi de yer almaktadır. Bir çeşit grafiksel ifadeleri yorumlayabilme ve bu yorumlamalar ışığında haritalardaki anlamları kavrayabilmeyi içermektedir. Harita okuryazarlığı kişinin bulunduğu konumu tarif edebilmesi, coğrafi terimlerden anlamlar çıkarabilmesidir. Öğrencilerin gündelik hayatını kolaylaştırma adına haritaları okuyabilme ve onları yorumlama becerisi kazandırır.

#### **2.5.1.6. Görsel Okuryazarlık**

İlk defa görsel okuryazarlık ifadesini, Debes ortaya atmıştır. Ona göre, görsel okuryazarlık görme aracılığı ve başka duyuşsal deneyimlerle birleştirilen görme yetisiyle alakalı beceriler bütünüdür. Becerilerin gelişmesiyle, birey sembol, olay ve

birçok değişimi fark edip yorumlayabilir. Görsel imgeler bir çeşit dil olarak benimsenir. Görsel okuryazarlık, görsel sembolleri anlayabilmek ve bu görsel sembolere dayanarak iletiler oluşturmaktır. Öğrencilerin görsel sembolleri değerlendirip, okuma ve yazma yetilerinin geliştirilmesi için görsel okuma tekniklerini öğrenmesi gerekir (Ünlü, 2017: 14).

Giderek önemini koruyan görsel okuryazarlık, araştırma ve öğretim alanı haline gelmiştir. Çünkü zamanla televizyon, telefon, tablet ve birçok görsel kaynaktan bilgi öğrenilmektedir (Ünlü, 2017:14). Günümüzde teknolojik ve elektronik aletleri etkili kullanabilme becerisi, özellikle görsel okuryazarlık gerektirmektedir. Görsel semboller ve imgeler bireylere belirli kodlar göndermektedir. Bu kodları çözümleyen, sembollerin ve imgelerin altında yatan anlamı kavrayan bireyler görsel okuryazarlığı gelişmiş bireylerdir.

*“Görsel okuryazarlık görsel öğeleri okuma ve anlama kapasitesi ve görsel öğelerle düşünme ve öğrenme becerisidir, yani görsel düşündürmektir”*. Bu tanımdan hareketle, bireyin görsel öğeler aracılığıyla gerçekleştirdiği bilişsel işlemlerdeki becerilerini ilerletebilmesi mümkündür. Üstelik görsel öğeler bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlar ve bilgi oluşumunda dahi yer alabilir (Sanalan ve diğerleri, 2007). Kişilerin görerek okuduklarının büyük bir kısmı hafızada kalmakta ve kolay kolay unutulmamaktadır. Özellikle görsel zekâsı baskın bireyler, bu yolla bilgileri kolayca öğrenmekte ve öğrenme kapasitelerini artırabilmektedirler.

#### **2.5.1.7. Medya Okuryazarlığı**

21. Yüzyılın eğitim yaklaşımı olarak, medya okuryazarlığı kabul edilmektedir. Bilhassa, görsel, yazılı, sözlü, işitsel medya karşısında pasif bir konumda duran öğrencilerin ilköğretim kademesinden başlayıp dijital medya karşısında aydınlatılması önemli bir husustur. Böylelikle, öğrenciler medya aracılığıyla pasif, bilgiyi araştırmadan kabul eden, sorgulama yetisinden yoksun bireyler olarak yetişmeyecek, medyayı araştırıp okuyan hatta değerlendiren etkin bireyler olarak yetişeceklerdir (Karaman ve Karataş, 2009). Çağımızın bilgi ve teknoloji çağı olduğu gerçeği düşünülüğünde, bireylerin çocuk yaşlardan itibaren teknoloji ve medya denilen sanal dünyayla etkileşim halinde olması onları ezberci, hazır bilginin alıcısı

konumuna düşürebilmektedir. Bu açıdan medya okuryazarı bireyler yetiştirmek, bu hazır pasif ezberci zihniyete set çekmektedir. Medya okuryazarı bireyler, sözel, görsel ve işitsel medya karşısında bilgiyi araştırıp sorgulayan ve farklı farklı kaynaklarla karşılaştırma yoluna giden bireyler olarak yetişmektedir.

Bireylere çok yönlü ve eleştirel düşünme becerisi kazandıran medya okuryazarlığı, YÖK lisans programlarında seçmeli bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Sosyal Bilgiler Lisans Programında, genel kültür seçmeli dersleri içerisinde medya okuryazarlığı dersi geçmektedir. “Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi” adı altında programda yerini alan bu dersin öğrencilere verilmesi, eleştirme, araştırma becerilerine sahip bireyler yetiştirip günümüz teknoloji hızına ayak uyduran ve kendilerini bu yönde geliştiren bireylerin yetişmesini sağlamıştır. “*Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi dersi; Televizyonlar, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlarındaki mesajlara ulaşma, çözümlenme, değerlendirme ve iletme becerileri: yazılı görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bakış açısı için uygun öğretim becerilerine yönelik uygulama: medya okuryazarlığı programı, iletişime giriş; kitle iletişim araçları; medya ve medyanın toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşam üzerindeki etkiler; ülkemizde televizyon yayıncılığı; internette bilgi erişim; haber okuma, sohbet, e-posta, uzaktan eğitim, oyun gibi etkinlikleri uygulamalı olarak gerçekleştirme; medyayı eleştirel okuma ve propaganda teknikleri; aile ve medya; televizyondaki uyarıcı simgelerin tanıtımı; dergi ve türlerini tanıma*” olarak programda tanımlanmaktadır (Yök, 2018: 12). Ayrıca 2018 Sosyal bilgiler dersi, öğretim programına eklenen beceriler içerisinde medya okuryazarlığı da yer almaktadır.

Medya okuryazarlığı maruz kalınan birçok mesajın, tarafsız ve doğru açıklamak amacıyla var olan bir bakış açısıdır. Bilişsel, duyuşsal, ahlaki birçok boyutu olan bu bakış açısı, mevcut bilgilerimizle oluşturulan çok amaçlı bir süreci ifade eder. Aynı zamanda, medya okuryazarlığının eleştirel düşünme becerisiyle beraber var olan, etkin katılımı amaçlayan bir yönü de vardır. Bir medya okuryazarı, medya takipçisi olarak medyanın iletlerini doğru kavrayan, anlamlandıran, bireylere

kendi medya iletilerini de oluşturma şansı veren yaratıcı ve eleştirel yetileri geliştirmeyi hedefleyen bir eğitimidir (Ünlü, 2017:7).

#### **2.5.1.8. Fen Okuryazarlığı**

Fen okuryazarlığı kavramı zamanla birçok anlam ve boyut kazanmıştır. Bu anlamlara göre fen okuryazarlığı, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin kavranması, gözlemlenmesi, algılanması, içselleştirilmesi ve bilinçli olarak kullanılmasıdır. İnsanların hayat kalitelerini ve doğal yaşamlarını oluşturup koruyabilecek zihinsel, psikomotor ve duyuşsal becerileri de kapsayan “yetkinlik” durumudur (Özdemir, 2010).

#### **2.5.1.9. Finansal ve Ekonomi Okuryazarlığı**

Finansal okuryazarlık, gündelik yaşamda bireyin para kullanımını ve bu para yönetimini, bilgiyle harmanlayıp etkili kararlar almasını sağlayan beceridir. Finansal okuryazarlık, doğru bilgilerle istenilen hedeflere yetişmeyi sağlayabilen, bu süreçte kişilerin bireylerin finansal kaynakları aktif kullanarak, hizmet ve ürünlerin tanınmasını sağlayacak etkili kararlar almasını sağlamaktadır. OECD'nin tanımına göre finansal okuryazarlık; *“İktisadi hayata katılımın sağlanması ve birey ile toplumun finansal refahının iyileştirilmesi amacıyla, çeşitli finansal durumlarda etkili kararlar verebilmek için finansal kavramların bilgi ve anlayışı ile bu bilgi ve kavrayışı uygulama becerisi, motivasyonu ve güvenidir”* (Saraç, 2014:4-5)

Ekonomi Okuryazarlığı, finans kavramı içerisinde yer almasına karşılık, bazı uzmanlar ekonomi Okuryazarlığını, farklı bir okuryazarlık çeşidi olarak ele almışlardır. Ekonomi Okuryazarlığı, öğrencilerin gelişim seviyeleri göz önünde tutularak, onların çalışan, tüketen, üreten ve yatımcı olarak görülen çeşitli rolleri üstlendikleri becerili, dürüst ve çalışkan bireyler olarak ileride daha etkili kararlar alabilmesini sağlayan okuryazarlık türüdür. Ekonomi okuryazarı, yaşadığı coğrafyayı ve dünyayı daha doğru algılamada, kendilerini geliştirebilecek düzeyde gereksinimi olduğu kadar ekonomik beceri, tutum ve bilgilere sahip kişilerdir (Ay ve Yavuz, 2016).

Finansal ve ekonomi okuryazarı bireyler yetiştirilmesi, onların girişimci kişiliğe sahip, risk alabilen, elindeki imkânlarla, finansal yatırımlar yapabilen bireyler olarak gelişmesini sağlamaktadır. Bu okuryazarlıklar sayesinde, üretim, tüketim dengesini bilen, gününe akılcı yatırımlarda bulunarak geleceğe dair öngörülerde bulunabilme becerisine sahip bireyler yetişmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler dersi, öğretim programı içerisine eklenen beceriler arasında “Finansal Okuryazarlık” becerisi yer almaktadır. Bu sayede, öğrenciler parayı etkin şekilde kullanabilmeyi ve bireylerin finansal kaynakları, ihtiyaçlarını doğrultusunda aktif biçimde kullanmayı öğrenmeleri konusunda bu becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

#### **2.5.1.10. Siyaset Okuryazarlığı**

Siyaset okuryazarlığı, bir insanın siyasi konular ile alakalı bilgi sahibi olabilmesi amacıyla zorunlu veya gönüllü olarak bir gruba girmesine sebep olan, farklı değerlerin hoşgörüsüyle tanınmasını sağlayan beceri ve tutumlardır. “*Siyaset okuryazarlığının, öğretimin aksine tüm eğitim ile ortak üç anlayış modu mevcuttur. İlki önerme bilgisidir, ikincisi prosedüral bilgi ya da bir şeyin nasıl olduğunu bilme, olup olmadığını ya da nasıl yansıtıldığını merak etme, belirgin gizli varsayımlar geliştirme ve eleştirel bakma, delilleri sorgulama ve alternatif açıklamaları dikkate alma olarak belirtilebilir*” (Faiz, 2013:68). Siyaset, hayatın içinde var olan bir süreçtir. Bu okuryazarlık çeşidi, farklı görüşlere sahip, farklı siyasi partilere sempati duyan kişileri anlayışla karşılayabilme ve farklı bakış açılarını kabullenebilme yeteneği kazandırmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler dersi, öğretim programı içerisine eklenen beceriler arasında “Politik Okuryazarlık” becerisi yer almaktadır. Bu sayede, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren, kendilerini ve toplumu ilgilendiren yönetme, yönetilme, gruplara yönelme konularında bilgilendirilmeleri amaçlanmaktadır.

### **2.5.1.11. Dijital okuryazarlık**

Dijital okuryazarlık dijital olan araçları bilgisayar, tablet, televizyon vb. kullanabilmek için gerek olan kişisel farkındalık, beceri ve tutumları ifade eder. Dijital okuryazarlık gerekli kaynaklara ulaşabilmeyi, o kaynakları kullanabilmeyi, bütünleştirebilmeyi, analiz ederek çıkarımlarda bulunabilmeyi daha basit hale getirir (Ünlü, 2017:13).

Görüldüğü üzere 21.yüzyılın bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilmesi, eğitim programlarında ve bilimsel araştırmalarda da kendini göstermektedir. 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında, “dijital okuryazarlık” adı altında bir becerinin var olduğu görülmektedir. Dijital yetkinlik olarak da adlandırılan bu yetkinlik, günlük hayatımızda veya iş hayatımızda iletişim kurabilmek adına bilgiye iletişim araçlarından yararlanmayı gerektirir.

### **2.5.1.12. İstatistiksel Okuryazarlık**

Gündelik hayatımızda var olan istatistiksel bilgileri doğru kavrayıp değerlendirebilme becerisini geliştirmek için bu okuryazarlık çeşidine ihtiyaç duyarız. İstatistiksel okuryazarlık gereksinim duyulan bilginin karmaşık seviyedeki verilerine ulaşma, tanımlama ve süzgeçten geçirme becerilerini içine alır. Bu bilgileri kullanabilen kişiler, verinin bağlamı, örnekleme, temsili gibi istatistiksel yetilere sahip olmak durumundadır. Modern toplumlarda istatistiksel okuryazarlık, öz dilimizi kullanmak kadar, yaşamımızı basitleştirecek derecede önemli olacaktır (Koparan ve Güven, 2014).

### **2.5.1.13. Çevre Okuryazarlığı**

Günümüz küresel sorunlarından biri olan çevre kirliliği ve küresel ısınmanın altında yatan sebeplere bakıldığında, doğal denge ekosisteminin bozulduğu görülmektedir. İçinde yaşamımızı sürdürdüğümüz çevreyi korumak ve geliştirebilmek adına bu okuryazarlığa sahip olmak önemlidir. 2018 Sosyal Bilgiler dersi, öğretim programı becerileri içerisine eklenen okuryazarlık çeşitlerinden bir tanesi de “Çevre Okuryazarlık” becerisidir. Bireyler, içerisinde yaşamlarını sürdürdükleri ve sürekli etkileşim halinde buldukları çevrenin işleyişi, doğası

hakkında bilinçlenecekler ve bu beceriyi edinen bireylerde çevrelerini koruma, daha yaşanılır bir ortamda varlıklarını sürdürme isteği doğacaktır. Bu beceri sayesinde, gelecek nesillere sürdürülebilir temiz bir çevre bırakmak adına, daha duyarlı olmaları beklenmektedir.

#### **2.5.1.14. Hukuk Okuryazarlığı**

Hukuk alanında uzmanlaşmak değil, kişilerin etkili yurttaş olarak hukuk içerisinde haklarının, sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlamak, hukuk bilgilerini hayatlarında pratiğe dönüştürebilmelerini imkânlı hale getirmektir (Kara ve Tangülü, 2017). Hukuk akademik terimleri kapsayan karmaşık bir alan olarak görülmektedir. Hukuk okuryazarı olmak, hukuk alanında günlük hayatımızı kolaylaştıracak, etkili vatandaşlar olarak yurttaşlık vazifelerimizi yerine getirmemize olanak sağlayacak, hukuk kurallarını bilen ve ona göre yaşamını sürdüren bireyler olarak yetişmemize katkı sağlayacaktır.

2018 Sosyal Bilgiler dersi, Öğretim Programındaki değişikliklerle beceriler güncellenmiştir. Sosyal Bilgiler becerilerine ocak ayı değişikliğiyle, en son eklenen okuryazarlık çeşidi hukuk okuryazarlığı olmuştur. Böylece, bireyler yurttaşı olduğu ülkenin içerisinde, hak ve sorumluluklarının bilincinde olan aktif, etkili birer vatandaş olarak bilinçli şekilde yaşamlarını devam ettirmeleri amaçlanmaktadır.

#### **2.5.1.15. Matematik Okuryazarlığı**

Matematik okuryazarlığı öğrencilerin, var olan bilgileriyle, uygulama yapabilme üst düzey düşünme süreçlerine sahip olma, mantık kurabilme, akıl yürütebilme, sentez ve analiz becerilerine sahip olma, karşısına çıkan problemleri bu becerileri kullanarak çözebilme olarak tanımlanmaktadır. Matematik okuryazarlığı ile alakalı sadece matematiksel işlem becerisinin yetersiz olduğu, bunun yanında kişilerin matematiksel bilgilerini kuvvetlendirmek amacıyla modern teknoloji ve bilimin takip edilmesi gerektiği, insan hayatındaki etkilerinin doğru kavranabilmesi ve kişilerin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olması için araştırma yapabilecek düzeye ulaşmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu becerileri kazanmış kişiler matematiğe olan önyargılarını kırıp, matematiği daha gerçekçi ve istekli olarak

öğrenme çabasına gireceklerdir. Ayrıca bu becerileri kazandıktan sonra, bireysel çalışmalarla kendi matematiksel bilgilerini de geliştirme yoluna gideceklerdir (Yılmaz, 2015, s.18). Matematiksel becerileri günlük yaşamda kullanabilmeyi, böylelikle yaşamlarını kolaylaştırmayı da sağlamaktadır.

#### **2.5.1.16. Müzik Okuryazarlığı**

Müzik okuryazarlığı; müzisyenlerin etkili biçimde fonksiyon gösterebilme kabiliyetidir. Burada “fonksiyon, etkili, müzisyen” sözcüklerinden bahsedilen nedir? sorusu çerçevesinde müzik okuryazarlığını; dizelerin notalandırılması, okunması ve doğru biçimde sese yansıtma becerisi olarak tanımlamak mümkündür. Burada sorunun çıkış noktası görülür. Müzik okuryazarlığı, dinleme becerisi geliştirmek, müzik hafızasını kuvvetlendirmek, yaratıcı ve gerçekçi kabiliyetler kazanmak şeklinde ifade edilebilir (Çimen, 2018, s.14-15).

Bunların dışında pek çok okuryazarlık çeşidinden bahsedilebilir. Görülüşü gibi literatürde, neredeyse her alanla ilgili bir okuryazarlık çeşidi karşımıza çıkmaktadır. Değişen günümüz dünyası geliştikçe, teknoloji ve bilim ilerledikçe okuryazarlıklar da çeşitlenmektedir. Şimdi konumuz bakımından ayrı bir önem taşıyan “Tarih okuryazarlığı” üzerinde durmakta ve konu alanını genişletmekte yarar vardır.

#### **2.5.2. Tarih Okuryazarlığı**

Tarih okuryazarlığı kavramı medya, teknoloji, görsel okuryazarlık gibi yeni bir okuryazarlık türüdür. Esasen “tarihsel düşünme” kavramı “okuryazarlık” kavramının karşılığını daha iyi içermektedir. Tarihsel düşünme becerisi, tarihi olayları kronolojik sıralayarak, olayların özünü kavrayıp analiz etmek ve analiz sonuçlarını sorgulayarak karar verme becerisidir. Tarihi, geçmişini araştırırken yazılı ve yazılı olmayan bulguları eleştirir ve güvenilir kaynaklar olup olmadığını test eder. Daha sonra bu kaynakları kullanarak geçmişini analiz eder ve tarihi olayları yorumlar. Günümüzde bu ifade “tarih okuryazarlığı” kavramıyla ifade edilmektedir. *“Okuryazarlık çeşitli metin ve sanat yapılarını okuma, yorumlama, üretme bilgi ve becerisi ile bir kültür ve topluma tam anlamıyla katılabilme kapasitesi ve entelektüel becerilerini kazanmayı içerir. Tarih okuryazarlığını da tarihî olayları-bilgileri derleyerek bunları*



*yaparken farklı kaynaklar kullanarak (belgesel, film, dergi, ansiklopedi) bulguları kişisel iradeyle analiz etme, bağlantı kurma, sorgulama süreci olarak nitelendirmek mümkündür''* (Deniz ve Küpeli, 2015). Tarih okuryazarlığının temeli, tarihsel düşünme becerilerine dayanmaktadır. Bu beceriyi kazanabilmek için kronolojik düşünme yetisine sahip olmak, olaylar arasında neden-sonuç bağına doğru kurmak olayları doğru analiz etmek ve çözüme kavuşturmak gerekmektedir. Tarih Eğitimi alanında da karşımıza çıkan okuryazarlık kavramı, kapsamlı ve farklı bakış açısıyla tanımlanmış bir kavramdır. Tarih okuryazarlığı kavramı, tarih ve okuryazarlık kelimelerinden oluşmuştur. Ezberci tarih eğitimi reddedip, tarihsel hadiselerle alakalı araştırma ve sorgulama yapmayı, bu hadiselerin sonuçlarıyla ilgili yorum ve değerlendirmelerde bulunmayı içermektedir (Keçe, 2013:18).

Tarih okuryazarlığı, tarihsel durumları eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısıyla ele almayı, tarama aşamasında elde edilen farklı kaynaklar arasında karşılaştırmalar yaparak çelişkili ifadeleri bulabilmeyi sağlamaktadır. Herhangi bir tarihsel olayı sadece kendi başına bir bütünlükle değil, tarihsel süreç içerisinde yer alan benzer olaylarla ilişkilendirerek anlamlandırmayı amaçlar. Tarih biliminin tanımında da yer alan tarihsel olayları sadece sonuç veya neden ilişkisine göre değil, neden-sonuç ilişkisini dikkate alarak değerlendirmede bulunmayı, böylece olayların akışını da görebilmemizi sağlayan bir okuryazarlık türüdür (Deniz ve Küpeli, 2015).

Tarih okuryazarlığı becerileri, bireylerde üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, sentez, yaratıcılık, sorgulama, değerlendirme, gibi) geliştirilmesini sağlamaktadır. Öğrencilere yalnızca eğitim ortamlarında değil, okuldan ayrılıp hayatlarına devam ettiği süreçte bu üst düzey becerilerden yararlanacak, karşılaştığı sorunlarda bu becerileri daha etkili ve verimli olarak kullanacak ve sonuç alacaktır. Derslerde anlatılan tarihi sözcüklerin anlamlarının merak edilip araştırılması, öğretmenden gelen bilgilerin değişmez, kesin bilgiler olarak görülmeyip o bilgileri sorgulayarak ve araştırarak öğrenilmesi, sanal ortamda geçen bilgilerden kuşku duyulması, doğruluk payının araştırılması, verilen bilgilere eleştirel bir tutumla yaklaşılması, gelişebilme adına farklı kaynaklara ulaşıp araştırmalarda bulunulması, bireylerin tarih okur-yazarlık seviyelerinin derecesini göstermektedir. Ayrıca

öğretmenin işlediği tarihi konularda empati kurabilmesi, ve tarihi karakterlerin yerine geçerek olaylara farklı açılardan bakabilmesi, okuryazarlık düzeylerini göstermektedir (Keçe, 2009:42). Tarihi olaylar, durumlar araştırılırken, bilimsel özelliğinin de korunarak araştırma yapılabilmesi için o olayı, durumu yaratan süreci eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla tanımlamak gerekmektedir. Bu tanımlamanın tarafsızlığını sağlayabilmek adına, farklı kaynaklarla karşılaştırma yoluna gidilmeli ve doğruluğu teyit edilmelidir. Olayları dar bir kalıba sokarak tek bir bakış açısıyla değil, geniş yelpazede öncesi ve sonrasını analiz ederek yorumlama yoluna gidilmelidir. Böylece hem olaya etkisi araştırılan nedenler açık biçimde görülmekte, hem de olaylar bütüncül olarak değerlendirilebilmektedir.

Tarihi olaylar araştırılırken, olayların araştırmacı ve eleştirel bir üslupla incelenmesi, olaylarla alakalı farklı kaynaklarla karşılaştırmaya gidilerek çelişkili ifadelerin fark edilmesi, teknoloji çağının insanlara sunduğu imkanların, tarihi olayların araştırılmasında kullanılması, tarihsel olayların birbirleriyle bağlantı kurularak öğrenilmesi, tarihi olaylar hakkında değerlendirme yaparken araştırıldığı dönemin koşullarına göre değil, tarihi olayın geçtiği dönemin koşullarına göre araştırma yapılarak öğrenilmesi, tarihsel düşünme ve tarihsel empati yapılması demektir (Keçe, 2013:64). Tarihi olaylar değerlendirilirken göz önünde tutulması gereken en önemli noktalardan biri budur. Bu bakış açısı, bize tarihsel empati yapabilme becerisi kazandırmaktadır.

Tarih, yaşanmış ve bitmiş olayları inceler. İnsanlar tarihi olaylara şahitlik edemezler ya da bir araştırmacı tarihi bir olayı incelerken bir kimyacı, bir fizikçi gibi laboratuvar ortamında o tarihi olayı tekrar tekrar yaşama imkânına sahip değildir. Çünkü tarih biliminde deney ve gözlem metodu yoktur. Bu nedenle tarih konularının öğretilmesinde doğru ve hakiki bilgiye ulaşmak gerekmektedir. Tarihsel düşünme becerileri bu yüzden önemlidir. Tarih okuryazarlığının ilk basamağı, tarihin ne olduğunu kavramak, tarihi vakaların önemini farkına varmak, tarihin araştırma yöntemleri içerisinde yer alan kurallarını bilmek ve tarih disiplininin tanımında yer alan olay, yer, neden-sonuç gibi kavramları bütünleştirmekten geçer. Öğrencilerin de sahip olması gereken tarihsel düşünme becerileri arasında; tarihsel vakaları analiz

etme, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin yanında, tarihsel vakaları araştırmaya, öğrenmeye, geçmişi günümüzle ilişkilendirmeye ve tarihsel vakalara yönelik olumlu tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Keçe, 2013:41).

Tarihsel okuryazarlığının bireye sağladığı bilgiler arasında; bireyin siyasi, sosyal ve kültürel konularla ilgili bilgi sahibi olması, zamanını daha verimli ve etkili kullanabilmesi yer alır. Okullarda verilen tarih eğitimine bakılırsa öğrenci için alt düzeyde bilgi basamağında, kısa zaman içerisinde hafızadan silinecek geçici bilgi olmasından ziyade; öğrenciyi siyasi, sosyal ve kültürel açılardan geliştirmeli ve içinde bulunduğu toplumun unsurlarına uyum sağlamayı, onunla bütünleştirmeyi öğretmelidir. Asıl amacı etkili vatandaş yetiştirmek olan Sosyal bilgiler eğitiminde, tarih disiplininin yararlanmanın gerekliliği de, bu sayede tarih disiplininin önemini arttırmaktadır (Gençtürk ve Karatekin, 2013: 234). Tarih sosyal bir disiplin olduğu için, öğrenciye verilen tarihi bilgiler, pratik bilgiler olarak kalmamalı, uygulamaya geçirilmelidir. Tarih insanın yaşamın her alanında var olan bir olgudur. Öğretilen her bilgi, yaşamın her alanında etkili şekilde kullanılmalı ve bireylerin değer yargılarında yer edebilmelidir.

### **2.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Tarih Okuryazarlığı**

Eğitim sisteminin vazgeçilmez disiplinlerinden olan tarih, 20.yüzyıl boyunca sosyal bilgiler programlarında önemli bir yere sahip olmuştur. İngiltere gibi tek disiplinli program geleneğinin sürdürüldüğü ülkeler bir yana, ABD’de disiplinler arası sosyal bilgiler geleneği doğmuş ve burada tarih dersi önemli bir konumda yer almıştır. Ülkemiz için de aynı durum söz konusudur. Tarih dersini seven, merak eden, araştıran nesillerin yetiştirilmesiyle; özgür düşünmenin, yaratıcı olmanın, farklı bakış açılarına saygı duymanın, olaylara farklı perspektiflerden bakmanın, yorum yapabilmenin, kültür seviyesini arttırdığı, öz güven kazanmalarını sağladığı, vahim olaylardan sonuç çıkarmayı öğrettiği, iyi şeyler öğrenmeyi ve uygulamaya geçirdiği tarih biliminin sağladığı faydaları arasında sayılmaktadır. Geleceğimizin güvencesi olan yeni nesle, tarih eğitimi verilerek kültürel değerlerimizin aktarılmasıyla; ahlaki ve milli değerlerine sahip çıkan, öz kimliğinin farkında olan, sosyal gelişmeye açık bir ulus oluşturulmaktadır. Tarih öğretiminin kültürel mirasımızın bir ögesi olması,

analiz, sentez, değerlendirme gibi üst bilişsel becerileri geliştirmesi, her öğrencide bulunması gereken düşünce ve kavramları öğretmesi, toplumların bütünleştirilmesi açısından, sosyal bilgiler öğretiminde ayrı ve mühim bir yer tutmaktadır. Sosyal Bilgiler programında, tarih konularının öğretilirken, tarihsel sorgulama ve düşünme becerileri geliştirilmesi ön planda tutulmuştur. Bu beceriler öğrencilerde tarihi hadiselerin kronolojisini öğretirken aynı zamanda delil ve bilgileri de kullanarak tarihi hadiselerin nasıl ve neden oluştuğunu da öğretmektedir. Böylelikle geçmişte doğru öğrenen ve sorgulayan bireyler, şimdiyi de doğru şekilde anlamakta ve yorumlamaktadır (Ulusoy, 2009:302-304).

Tarih, ayrı bir disiplin olarak kendi metotları çerçevesinde yeni bilgi ve fikirler üretmekte ise de, tarih öğretimi konu olduğunda amacı sosyal bilimlerde olduğu gibi etkili vatandaş yetiştirmektir. Sosyal bilimler sadece iyi vatandaş yetiştirme konusunda değil, konuların seçimi ve bilimsel anlayışla kavratılmasında da tarihten yararlanır. Çocuğa yakın çevresinden başlanarak tarih bilincinin verilmesinde, tarih disiplininin yararlanılır (Çapa, 2006:276-277).

Görüldüğü üzere, sosyal bilimler içerisinde yer alan tarih disiplininin ayrı bir önemi vardır. Tarih ve sosyal bilgiler disiplininin birbiriyle ilişkisinin, amaçlarının karşılaştırılması amacıyla aşağıda tarih ağırlıklı, sosyal bilgiler öğretim programındaki genel amaçlara yer verilmiştir.

*“1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri, Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları, Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri, Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, bilimsel*

*düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmelerini sağlamak amaçlanmaktadır'' (Meb, 2018:8).*

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında tarih ağırlıklı genel amaçların bir kısmı yukarıda verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının bilincinde olan, milli bilince sahip tarihin, kültürüne duyarlılık gösteren vatanına ve milletine karşı sorumlu olduğunun bilincinde olan etkili vatandaşların yetiştirilmesi tarih okuryazarlığının temel yapılarından olan tarih bilinci, farkındalık becerisiyle örtüşmektedir. Bu amacının kazandırılması sürecinde tarih eğitimine gerek duyulacaktır. Ayrıca diğer amaçlar incelendiğinde, doğru ve güvenilir kaynaklara ulaşma noktasından hareketle, tarih okuryazarlığının bireylere kazandırılmasının amaçlandığı araştırma, eleştirel düşünme ve bilgiyi bizzat yaşayarak öğrenme süreçleriyle de sosyal bilgiler genel amaçlarının örtüştüğü söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, tarih eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşılması noktasında öğrencinin ele alınan tarihsel olayları tüm boyutlarıyla değerlendirmesi ve elde ettiği bilgi ve becerileri günlük hayatında karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanması gerekmektedir.

Sosyal bilgilere göre tarihsel okuryazarlık; bu alanla ilgili çeşitli kaynaklara ulaşabilme, bu kaynaklardan edindikleri bilgileri geçmiş algılamada, şimdiki yorumlamada ve geleceğe yönelik öngöründe bulunmada kullanabilmektir. Bu bilgiler ışığında, sosyal bilgiler ve tarih disiplinlerinde bilimsel ve tarihsel okuryazarlık becerileri yüksek bireyler yetiştirilmesi için bireylere, bazı beceriler kazandırılmalıdır. Okuduklarını algılayabilme ve anlama becerisi, görüp okuduklarından yorum yapabilme becerisi, meraklı ve sorgulayıcı bireyler olma becerisi, araştırmacı ve yaratıcı düşünebilme becerileri kazandırılması gereken beceriler içerisinde sayılabilir (Keçe, 2009:41). Ayrıca sosyal bilgiler programında; meraklı, sorgulayıcı, araştırmacı, tarihi empati kuran, okuduğunu anlama ve yorumlama kabiliyetine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla, öğrenme öğretme ortamları buna göre şekillenmeli ve bolca uygulamalar ile öğrencilerin tarih okuryazarlıklarının geliştirilmesine katkıda bulunulmalıdır.

Görüldüğü üzere 2005 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler programı, revize edilmiştir. Son program değişiklikleri incelendiğinde, öğrencilerin tarih okuryazarı niteliklerine sahip olabilmeleri amacıyla, gelişimlerini destekleyecek şekilde program yapılandırılmıştır. 1998 öğretim programına bakıldığında, öğrencilerin bir tarih okuryazarı olarak gelişim göstermeleri beklenemezdi. Çünkü 1998 programı tarih ve coğrafya olarak ayrı disiplinler şeklinde yapılandırılmıştır. Bu anlayışla yetiştirilen öğrenciler yalnızca masa başı ezber öğretim ve konu ağırlıklı bir eğitim sürecinden geçerek, günümüz çağının gerektirdiği düşünme becerilerinden yoksun olarak yetiştirilecektir. Fakat tarihi olayların araştırılmasında, toplum hayatındaki sosyal, kültürel ve ekonomik şartların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun hem sosyal bilgileri hem de tarih okuryazarlığının doğasına uygun bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Tarih ve Sosyal Bilgiler arasındaki bu ilişkiye karşın; yenilenen 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, birçok okuryazarlık çeşidinin programda beceriler içerisinde yer almasına karşın, tarih okuryazarlığı adı altında bir becerinin olmadığı görülmektedir. Tarih ve Sosyal Bilgiler dersinin benzer beceri ve temel amaçları düşünüldüğünde, programda yer verilen okuryazarlıklar içerisinde tarih okuryazarlığının yer almaması şüphesiz büyük eksikliklerdir.

#### **2.5.4. Bir Tarih Okuryazarında Bulunması Gereken Özellikler**

Bir tarih okuryazarı; kendini sürekli geliştirebilen, yeniliklere önyargılı olmayan, kendisini motive edip, tatmin edebilen olmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerini kullanan, günlük yaşamında dahi karşılaştığı sorunlar karşısında analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini işe koşan kişidir. Sabırlı ve mantıklıdır. Bir problem karşısında sabırsız tavır sergilerse, mantık dışı hareket ederse, problemin çözümünden uzaklaşacağı, hatta yeni problemlerin doğmasına sebep olacağı bilincindedir. Tarih okuryazarı, tarihsel olayları incelerken, belirli düzeyde bir tarihsel bilince sahiptir. Günlük hayatından başlamak üzere, tarihi bir olayla ilgili karşısına çıkan probleme çözüm yolu ararken planlı ve programlıdır.

Olaylara bakarken dar bir bakış açısıyla yahut tek bir çözüm yolunun var olduğunu düşünerek değil, çok boyutlu olarak değerlendirir. Olayla alakalı başka konuları da, göz önüne alarak bağlantılarını ortaya çıkarır ve olayları bütüncül olarak irdeler. Problemlerin çözümüyle alakalı avantaj ve dezavantajlarını hesaba katarak, en iyi çözüm yoluna ulaşır. Yararlı ve geçerli olanı tercih eder. Konu ve olaylar arasındaki sebep sonuç bağlantısını iyi temellendirir. Tarihi hadiselerdeki kavram ve terimleri ezberlemekten ziyade, bilgileri almak, olayların özünü kavramak ve bakış açısını geniş tutarak, bilgi dünyasını geliştirme yoluna gider. Kaynak taraması yapar. Tarihi olayları araştırırken, olayla alakalı tarihi kitapları ele alır. Tarih araştırmacısı, eleştirel, yaratıcı becerilerini geliştirerek aktif bir birey olarak sorgulama yeteneğine sahiptir. Yeri geldikçe ve ihtiyaç duydukça modern bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma yoluna gider. Araştırma kapsamına aldığı konu ile alakalı türlü delil ve kaynaklara ulaşmayı hedefler. Kaynaklar arasında yeri geldikçe tenkit yaparak çelişkili ifadeleri fark edebilir (Laugksch, 2000; akt Keçe, 2009).

Tarih okuryazarı olan bireylerde bulunması gereken özellikler; yapılandırmacı anlayış doğrultusunda, 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programında belirtilen becerilerle örtüşmektedir. Bireylerde bulunması gereken; araştırma, sorgulama, eleştirel düşünebilme, kaynak taraması yapma, karşılaştırma yoluna giderek kaynaklar ve bilgiler arasında analiz yapabilme, ihtiyaç duyduğu bilgiyi araştırıp sorgulayarak kendisi elde etmekte, çağın gerektirdiği birtakım değişikliklere ayak uydurabilmekte, merak duygusundan hareketle araştırmaya giderek, çağın gerisinde kalmaktan kurtulup, bilgi ve iletişim teknolojilerinden en etkili şekilde yararlanmaktadır. Karşılaştığı sorunlar karşısında tek bir çözüm yolu bulup ondan devam etmek yerine, olaya etki eden olumlu olumsuz tüm etkenleri göz önüne almaktadır. Böylelikle olaylara farklı bakış açısıyla bakabilme becerisine sahip olarak, neden sonuç ilişkisini tarafsız şekilde kurmakta ve bu şekilde olayları bütüncül olarak görebilme imkânına sahip olmaktadır.

Tarih okuryazarlığının ilk basamağı, tarihin ne olduğu, tarihi olayların ne derece önemli olduğu, kurallarının neler olduğunu fark etmek ve tarih biliminde yer alan geçmiş, hadise, olgu, neden ve sonuç gibi kavramları koordine etmektir. Tarih okuryazarı olan kişiler, tarihle alakalı bilgilerini eleştirel tavrıyla değerlendirmeye alırlar, tarihi anlatı ve metinleri analiz edebilmek amacıyla yanlış ve doğru arasındaki farkı yapabilme becerilerini geliştirirler.Öte yandan tarih öğretiminde istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için tarih okuryazarlığı ifadesinin içerdiği beceriler de önemli kaynaklar arasındadır (Lee, 2005: 3; akt Ata ve Keçe, 2014:2).

Tarih okuryazarlığına ait en geniş tanım Taylor ve Young'a (2003) aittir. Tarih okuryazarlığı, tarihsel olayların araştırmacı ve eleştirel tutumla incelenmesi, elde edilen çeşitli kaynaklar arasındaki çelişki içeren ifadelerin belirlenmesi, teknolojiyen faydalanılarak, tarihsel hadiselerin öğrenilmesinde kullanılması, takvimsel düşünme becerisi, neden- sonuç bağlamın incelenmesi, tarihi hadiselerin olduğu dönemin şartları göz önünde tutularak değerlendirme yapılması tarihsel duygudaşlık ve tarihsel düşünme yapıları günümüz ve geçmiş tarihinin karşılaştırma yoluna gidilmesi gibi birtakım süreçleri içermektedir (Taylor ve Young, 2003).

Tarih okuryazarlığının nedir, hangi boyutlardan oluşur? Bu soruların cevaplarına yönelik en gerçekçi ve geliştirilebilir, birleştirici yaklaşım Avustralyalı tarih eğitimcileri Taylor ve Young (2003) tarafından ortaya atılmıştır. Bu sebeple, çalışmada, Avustralyalı eğitimcilerin çizgisinden ilerleyerek sorun açıklanmaya çalışılmıştır. Tarih öğretim programındaki içeriğin öğrencileri düşünme süreçlerine sevk ederek, onlara eleştirel ve sorgulama becerilerinin kazanılmasına imkân verecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Ata ve Keçe, 2014).

Batılı ülkelerde (ABD, Kanada, Britanya, Avustralya) tarihsel farkındalık, tarih bilinci ve tarih eğitimi kavramlarının yerini tarih okuryazarlığı almıştır. Aşağıda "Taylor ve Young'ın (2003)" yaklaşımına dayalı olarak tarih okuryazarlığını oluşturan bilgi ve beceri temelli 12 alt boyut verilmiştir.



### 2.5.5. Tarih Okuryazarlığı Boyutları

Aşağıda Tylor ve Young, 2003 tarafından açıklanan tarih okuryazarlığı boyutları verilmiştir. Boyutlar verilirken ilişkili olduğu gerekçesiyle, son değişiklikleri içeren 2018 Tarih dersi öğretim programı becerileri incelenmiş ve boyutlarla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.



**Kaynak:** Keçe, 2013:42.

Tarihçilerin çalışma yöntemlerine göre şekillenen ve bu yöntemleri esas alan beceriler; tarihi kavramlarla geçmişte yaşanan hadiseleri, olguları, yerleri, kişileri ve insan ilişkilerini özgün şekilde ele alarak, ayrıştırarak kavratmayı amaçlayan yeterliklerdir. Bu tarihsel düşünme becerileri öğrencilere kronolojik düşünme becerisi, neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, kurumların zamanla değişimlerini, geçmiş bağlamında günümüz olay, olguları ile bağ kurmalarını sağlamaktadır (Meb, 2018:13).

### **2.5.5.1. Tarihsel Olaylar Bilgisi**

Tarih okuryazarlığının ilk aşaması, tarihi olaylar hakkında bilgi sahibi olmakla başlar. Tarihi olayları hatırlama, akılda tutma olaylarını kapsar. Öğrencilere hem tarihsel olaylara bakış açısı kazandırır hem de tarihi olayda rol oynamış kişileri belirleyerek yer ve zamanı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Öğrencilerin tarihi olaylar arasında neden sonuç ilişkisini kurmalarını sağlayarak bağlantılarını ortaya çıkarır (Cooper, 2000; akt Keçe, 2013:43). Tarih dersi öğretim programı becerilerinde geçen “tarihsel kavrama becerisi” geçmişte meydana gelen olayları dönemin özellikleri ve koşullarıyla incelemektir. Geçmişe ait buluntu mektup, belge gibi yazılı ve yazısız kaynakları incelemektedir. Geçmiş günümüz şartlarıyla değerlendirme hatasına düşmeden, tarihi olaylar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır (Meb, 2018:13).

### **2.5.5.2. Kronolojik Düşünme Becerisi**

Kronoloji, takvim bilgisidir. Tarihi vakalar arasında bağlantıların anlaşılması ve sebep- sonuç ilişkilerinin belirlenmesi, çözümlenmesine fırsat veren kronolojik düşünme becerisi, tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biridir. Bu beceri tarih disiplininin bel kemiğidir. Tarihi vakalar arasında sebep-sonuç ilişkisi içerisinde olayların kesintisiz devam etmesini sağlayan, tarihi olaylara süreklilik kavramını kazandıran, böylece tarihsel süreci çözümlenerek net şekilde analiz edilmesine yardımcı olan beceri kronolojik düşünme becerisidir. Ayrıca bu beceri öğrencilerin de kendi tarihi bilgilerini sıralayarak, sistemli hale getirmektedir (Keçe, 2015:96).

2018 Tarih dersi öğretim programında “kronolojik düşünme becerisi” ne yer verilmiştir. Tarih biliminin temelini oluşturduğu bu beceri, öğrencilerin olaylar arası ilişkilerini oluşturduğu ve tarihi olaylar sonucunda sebep sonuç ilişkilerinin açıklanmasını sağladığı anlatılmaktadır. Zihinsel yapıyı şekillendiren bir işlevi olduğu üzerinde durulmuştur (Meb, 2018:13).

### 2.5.5.3. Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi

Determinizm denilen kavram, bugüne kadar olmuş, olan her olayın bir sebebe veya sebeplere dayandığını ve bu sebepler değişmediği sürece sonuçların da farklılaşmayacağını savunur. Determinizm kavramı, sadece tarih disiplinin değil bütün insanlığı bütünleştirmekte ve evrende yaşanan her şeyin bir sebepten kaynaklandığını ve evreni değiştirdiğini savunmaktadır (Keçe, 2015:96). Örneğin; Birinci Dünya Savaşı'nın sebebi nedir? Dünya liderleri olarak nitelendirilecek devletlerin savaştaki rolleri nelerdir? Savaş sonunda amaçlanan barış düzeni neden süreklilik sağlayamadı? Savaş sonunda yapılan antlaşmalar neden yeni bir savaşın eşiğine gelmesine sebep oldu? Buna benzer sorularla tarihsel olayların sebepleri ve sonuçları üzerinde durulmalıdır.

Tarih öğretim programında yer verilen bir diğer beceri de “neden- sonuç ilişkisi kurma” becerisidir. Bir tarihi hadiseye neden olanlar başka bir tarihi hadisenin sonucunu doğurmaktadır. Bu beceri olayların kesintisiz devam etmesini sağladığı gibi, tarih bilimine süreklilik de kazandırmaktadır (Meb, 2018:14).

### 2.5.5.4. Tarihsel Dili Anlama Becerisi

Dil, kültürün taşıyıcısıdır. İnsanın sosyal, politik hayatıyla birlikte devam eden dinamik bir süreci içerir. Günümüzde kullanılan ve içerdiği anlam bakımında her toplumda aynı anlamı karşılayan kelime, bundan 60 sene sonra belki de farklı anlamlar içerecektir. Dil dinamik bir kavram olduğundan kelimelere yüklenen anlamlar zaman ilerledikçe tarihsel süreç içerisinde değişim geçirir (Karabulut, 2005: 19). “*Tarihsel bir metinde yazılan/konuşulan dili anlamak için yapılan inceleme ve bilgiler tarihin en önemli yardımcısıdır. Bu nedenle öğrenciler metinleri anlayacak kadar tarihsel dile hâkim olmak durumundadır*” (Baykara, 2007: 26-28).

#### **2.5.5.5. Tarihsel Araştırma Becerisi**

Bir tarihi olay araştırma kapsamına alınırken tarihsel “KWL” kuralı temel alınmalıdır. Tarihi olayla alakalı kaynak taramasına girmeden evvel, *Ne biliyoruz, Ne bilmeyi İstiyoruz?* gibi sorulara cevap aranmalıdır. Araştırma aşamasının sonlandırılmasıyla beraber, süreç değerlendirmesi yapılırken ise; *Ne öğrendik?* sorusunun cevaplanmasını önemlidir (Walsh, 1971: 28; akt Keçe, 2015: 114). Tarih öğretim programında “Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma becerisi” olarak geçmektedir. Bu araştırma becerisine sahip öğrenciler, geçmişini neden araştırmaya ihtiyaç duyduklarını anlayacak, yapılan yorumların yalnızca yeni kalıntılar ışığında değil, sonradan fark edilen, yeni ortaya çıkan kanıtlara dayalı olarak da oluşturulduğunu öğreneceklerdir (Meb, 2018:15).

#### **2.5.5.6. Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi**

Tarih okuryazarı olarak nitelendirilebilen bir kişiden beklenen bazı özellikler vardır. Bunlar içerisinde bir tarihsel olayı araştırırken, sadece gerçek somut materyaller ile değil, sanal düzeyde de araştırma sürecini devam ettirmesi sayılabilir. İnternet ortamında yer alan kaynaklardan yararlanma yoluna gitmeli, dönemin gerektirdiği araştırma şartlarını esas alarak bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanabilmelidir (Keçe, 2015:115).

#### **2.5.5.7. Tarihsel Empati Becerisi**

Geçmişte yaşayan insanların gerek statüsü yüksek kişilerin gerekse halkın içerisinde yer alan tarihi karakterlerin, hayata bakış açıları, inanışları, değerleri, amaçlarının ne olduğu, amaçlarına ulaşabilme adına çabalarının neler olduğunun, dönemin koşulları göz önüne alınarak objektif şekilde değerlendirme yapılabilmesi tarihsel empati becerisini ifade eder (Barton, 1996; Lee ve Ashby, 2001; akt Keçe, 2015).

Tarih öğretim programlarında yer verilen bir başka beceri “geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati” olmuştur. Tarihsel empati becerisi, geçmiş ve gelecek karşılaşmasına gidilerek geçmişte var olan insan ilişkilerini ve günümüzdeki insan ilişkilerinin dünya

görüşlerini, bakış açılarını, anlayabilmek için gereklidir. Empati kavramı, yalnızca kendimizi başkasının yerine koyup onun gibi düşünmek olarak değerlendirilmemelidir. Tarihsel empati, günümüzdeki insanlarla geçmişin insanları arasında pek çok değişimi bilmeyi ve anlamayı kapsamaktadır (Meb, 2018:17).

#### **2.5.5.8. Tarihsel Olayları Anlatı Şeklinde İfade Edebilme Becerisi**

Bu boyut bir tarih okuyazarının sahip olunması istenilen üst düzey bilişsel davranışlardandır. Akademik tarih anlatımından ziyade olayları basite indirgeyerek dinleyicinin anlayabileceği düzeye göre vermesi gerekir (Keçe, 2015:115).

#### **2.5.5.9. Geçmişle günümüzü ilişkilendirme becerisi**

Öğrencilerin geçmişle alakalı bilgilerini, günümüz ve geçmiş arasında bağlantı olmadığı sürece günümüzü anlamak adına araştırılmasına dair bir geçerliliği yoktur. Ayrıca öğrencilerin geçmiş ve günümüz bağlantısını kurabilmesi, tarihi olayların sebep ve sonuç ilişkilerinin kurulmasında ve tarihsel empati yapabilmesinde etkilidir (Taylor ve Young, 2003). Bu beceri tarih öğretim programında yer alan “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” ile örtüşmektedir. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Zamanla oluşan değişimlerin ve geçirilen evrelerin farkında olmak ve geçmişteki değişimleri şuan ki örneklerle kıyaslayarak geçirdiği evreyi fark etmeyi, böylece, geçmiş ve şimdi bütünleşmesini sağlamayı kavratır (Meb, 2018:14).

#### **2.5.5.10. Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi**

Bir tarih okuyazar, tarih okuyazarlığıyla alakalı olarak gördüğü bütün bilgileri okumak, araştırmak durumundadır. Ama her okuyup değerlendirmeye aldığı bilgiyi doğru kabul etmek durumunda değildir. Değerlendirmeye aldığı bilgileri eleştiri süzgecinden geçirmelidir. Aynı konu farklı kaynaklarda farklı şekilde ifade edilmişse bu durumda, tarih okuyazarı olaylar arasında çelişkili ifadeleri fark etmeli ve olaylar arasında benzerlik yahut farklılıkları ortaya koymalıdır (Keçe, 2015: 115).

### **2.5.5.11. Anlatımsal İfade Becerisi**

Tarihsel olayları bir tema üzerinde yapılandırarak konu alan sanat yapıtlarının gözüyle geçmişe bakmak, olaylara dar bir kalıptan değil de çok yönlü olarak görebilmek tarih okuryazarlığının bir diğer boyutudur. Tylor ve Young'a göre; “*Picasso'nun Guernicası, Goya'nın skeçleri, Kenneally ve Carey'in romanları, Spielberg'in filmler (özellikle Saving Private Ryan), John Pilger'in belgeselleri ve Pete Seeger'in şarkıları, Tarık Buğra, H. Nihal Atsız ve M. Necati Sepetçioğlu'nun romanları örnek olarak gösterilebilir*” (Tylor ve Young, 2003).

Ayrıca; Çanakkale Türküsü, Karadeniz, Fetih Marşı, Tuna Nehri Akmam Diyor ve Mehter gibi eserlerin derslerde işlenmesi yoluyla da, öğrencilerin geçmiş dünyaya yönelik farklı bakış açıları kazandırılabilir (Keçe, 2015:116).

### **2.5.5.12. Ahlaki Muhakeme Becerisi**

Tarih okuryazarlık becerileri içerisinde en üst seviyede yer alır. Bir tarihsel vakanın değerlendirilmesinde doğru, yanlış, iyi, kötü, olumlu, olumsuz gibi ahlaki kavramlar temel alınarak tartışma sürecine gidilmesi ahlaki karşılaştırma yapma becerisinin özellikleridir. Fakat bu süreçte elde edilen çıkarımların olumlu, olumsuz şekilde nitelendirilmesinin ötesinde yorumların dayanaklarının önem arz ettiği unutulmamalıdır (Wertz, 1996: 349; akt Keçe, 2015: 116).

Yukarıda açıklandığı üzere, tarih okuryazarlığı boyutları ve tarih dersi öğretim programı becerileri arasında ilişki vardır. Pek çok beceri, tarih okuryazarlığı boyutlarında vardır. Tarih dersi öğrencilere kavratılırken, tarih okuryazarlığı boyutlarının da program içerisine yayılarak verilmesi sağlanmalı, böylece öğrencilerin tarih okuryazar bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunulmalıdır.

## 2.6. İlgili Çalışmalar

### 2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

**Keçe (2009)**, tarafından “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Okuryazarlık Durumlarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık beceri/durum seviyelerini belirlemektir. Araştırma sonucunda özel okul öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık beceri/durum seviyelerinin, devlet okulu öğrencilerine göre daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Okullarında akademik başarı durumu yüksek olan öğrencilerin, tarihsel okuryazarlık beceri/durum seviyelerinin de ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihsel okuryazarlık beceri/durumları alt, orta ve üst seviye şeklinde sınıflandırma yapıldığında, öğrencilerin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Keçe (2013)**, tarafından “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tez çalışması yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı durumlarını belirlemek ve sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine olan etkisini tespit etmektir. Bu çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve deneysel işleme katılan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlayan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin tarihi romanlarla ders işleme sürecine ilişkin olumlu görüş ve düşünceler (tarihe ve derse olan ilgilerinin artması, okumalarının gelişmesi, tarihsel olayları daha detaylı öğrenmeleri gibi) geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olmasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde ise velilerin ve öğretmenlerin öğrencileri yönlendirememelerinden kaynaklanan farkındalık eksikliği, okullarda fiziki koşulların yetersiz olması, programda beceri boyutunun

ihmal edilerek bilgi boyutu üzerinde daha fazla durulması ve yapılandırmacı öğrenme anlayışının sosyal bilgiler ders kitaplarına tam olarak yansıtılmaması gibi nedenlerin ileri sürüldüğü görülmüştür.

**Keçe ve Ata (2014)** tarafından yapılan “Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmada, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etki eden unsurlar ve bunların nedenleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak tartışılmıştır. Ulaşılan bulgulardan hareketle; öğretmenlerin, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olma nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik çeşitli görüşler öne sürdükleri gözlenmiştir. Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olma nedenleri arasında; sosyal bilgiler öğretim programının, öğrenci velilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerin, sosyal bilgiler ders kitaplarının gerekçe gösterildiği tespit edilmiştir. Ayrıca televizyonda yayınlanan tarih programlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve tarihi belgesellerde de donuk bir anlatımın olması nedeniyle, öğrencilerin ilgisini çekmediği belirtilmiştir.

**Keçe (2015)** tarafından yapılan “Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmada, tarih öğretim programlarına yön veren iki temel beceri (tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığı) karşılaştırılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre tarih okuryazarlığı becerileri ile tarihsel düşünme becerilerinin büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir. Diğer taraftan bilgi ağırlıklı bir ders olmaktan beceri ağırlıklı bir ders olmaya doğru bir değişim süreci geçiren tarih derslerinde, tarihsel düşünme becerilerinin egemen olduğu görülmekle birlikte tarih okuyazarı öğrencilerin yetiştirilmesi noktasında tarihsel düşünme becerilerinin yetersiz kaldığı söylenebilir.

**Keçe (2015)**'nin “Türkiye’de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri” adlı makalesi, Türkiye’de tarih öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde tarih okuryazarlığı becerilerinin ne düzeyde göz önünde bulundurulduğunu belirlemeyi amaçlayan, nitel araştırma yöntemlerinin esas alındığı betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda ulaşılan en dikkat çekici bulgu, üst düzey düşünme becerilerini yansıtan tarih okuryazarlığı becerilerine tarih öğretim



programlarında çok fazla yer verilmediği, dolayısıyla tarih okuryazarı öğrenciler yetiştirme noktasında öğretim programlarının gözden geçirilmesi gerektiğidir. Sınıflar bazında tarih öğretim programlarının tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme, tarihsel araştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve tarihsel dili anlama becerilerine ilişkin kazanım ve etkinlik sayısı bakımından zengin olmasına rağmen diğer becerilerin program geliştirme sürecinde yeterince dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

**Gagnon (1989)**'un “Historical Literacy; the Case for History in American Education” (Tarihsel Okuryazarlık; Amerikan Eğitiminde Tarihin Yeri) isimli kitabında, okullarda tarihin etkili bir biçimde öğretilmesine katkısı olan faktörlerle, etkili bir tarih öğretimini engelleyen koşullar araştırılmaktadır. ABD tarihi açısından tarih okuryazarlık kavramı araştırılmıştır. Kitabın sonuç bölümünde ise; eğitim öğretim ortamında yer alan; öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, okul yöneticilerinin, üniversite profesyonellerinin, yayıncıların ve eğitim kurullarının, okullardaki sosyal araştırmaların merkezi olarak tarih öğretimini, nasıl geliştirebileceği üzerine tavsiyeler yer almaktadır.

**Lee (2005)**, “Historical Literacy: Theory and Research” (Tarihsel Okuryazarlık: Teori ve Araştırma) adlı makalesinde, uygulanabilir bir tarihsel okuryazarlık kavramının neye ihtiyaç duyularak geliştirileceği konusunda açıklamalarda bulunmuştur. Öğrencilerin hem tarih disiplini hakkındaki fikirleri hem de geçmişe yönelimleri (erişebilecekleri geçmişin türü ve şimdiki ve gelecekle olan ilişkisi) dikkate alınarak Tarihsel okuryazarlığın bu iki bileşenini bağlayan araştırmalarla incelenmesi amaçlanmıştır.

**Tsafrir Goldberg, Baruch D. Schwarz, Dan Porat (2008)** tarafından kaleme alınan “Living and Dormant Collective Memories as Contexts of History Learning” (Tarih Öğrenme Kaynakları Olarak Yaşayan ve Durağan Ortak Bellek) isimli makalede, öğrencilerin tarih öğrenme süreç ve üretimlerindeki sorunlar

tartışılmaktadır. Araştırmaya, 12. sınıf öğrencileri (farklı etnik gruplardan 40 öğrenci) katılmıştır.

Araştırma sonuçları, öyküsel ve eleştirici değişimin üstün etkilerini ve öyküsel değişimle tarihsel kaynak değerlendirmenin ilişkisini göstermektedir. Yaşamsal ortak bellek değişime dirençlidir ve etnik kimlik önyargılarına daha meyillidir. Araştırmacılara göre öğrencilerin tarihsel farkındalıklarının yüksek olması, öğrencilerin tarihsel bilince sahip, tarih okuryazarı bireyler olduklarını göstermektedir.

Tarih okuryazarlığının boyutlarından olan tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel dile hâkim olmayı içermektedir. Araştırmaya konu olan ve üzerinde yaşanan coğrafyanın tarih dili bilinmiyorsa istenildiği kadar çeşitli ve kıymetli kaynaklara ulaşılsın, bu kaynaklar belirli bir problemin çözümünde veya bir tarihi olayı yorumlamada kullanılamaz. Önemli olan o kaynakların ne ifade ettiğini ve neyi anlatmaya çalıştığını anlamaktır. Bunun içi de tarihi dil becerisine sahip olmak gereklidir. Konuyla ilgili olarak **Mariana Achugar Brian D. Carpenter (2012)** tarafından yapılan “Developing Disciplinary Literacy in a Multilingual History Classroom” (Çoklu Dilli Tarih Sınıfında, Eğitimsel Okuryazarlığı Geliştirme). Bu çalışma, tarihsel belgeleri anlamamızı sağlayan, dilsel desteği nasıl sağladığımızı, keşfettiğimizi tasarlanmış bir deneyi raporlamaktadır.

Öğrencilere tarihsel konularla ilgili kompozisyon çalışması yaptırma, farklı dillerdeki tarihsel kaynakları ana dillerinden okuma etkinlikleriyle öğrencilerin buralarda geçen tarihsel dil ve kavramları anlayarak tarih dilini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Tarihsel belgeleri anlamaya yönelik öğrencilerin dilsel çalışmaları, tarihsel belgeleri ve eğitimsel okuryazarlıkları anlamalarının araştırılması amaçlanmıştır. Fonksiyonel yaklaşımda eğitimsel okuryazarlık, dil geliştirmeyi desteklerken tarihçilerin okuma uygulamalarına da paraleldir. Bu dil gelişimi, zor metinlerin tartışılması ve üst dil bilimsel farkındalığın gelişimini destekleyen dilsel öğeleri içeren kompleks (karışık) problemlerin tartışılmasıyla desteklenir. Eğitimsel okuryazarlık derslerine girerek ve beş farklı dilli tarih sınıflarının öğrencilerin, okuma ödevlerinin öncesi ve sonrasına bakarak, performanslarına bakarak bilgi

toplanmıştır. Toplanan bu bilgiler, nitelik ve niceliksel metotlara eğitimsel okuryazarlık derslerine ve öğrenci öğrenmelerine bakarak analiz edilmiştir.

Analiz öğrencilerin dilsel kaynaklarını, genişlettiklerini ve dönem sonunda tarihi metinleri daha derin bir şekilde anladıklarını göstermiştir. Çalışma sonucu, homojen etiketli (İngilizce öğrencisi olmak gibi) bir topluluktaki farklılığı göstermiştir. Onların metin üretmelerinin detaylı işlevsel analizi eğitimsel bir bakışa nasıl başvurduklarını açığa çıkarmıştır. Araştırma sonucunda tarihsel hikâye ve romanlar yardımıyla ders işlemenin, öğrencilerin tarihsel dili ve anlamlarını daha kolay anladıklarını, dil gelişimine katkıda bulduklarını göstermektedir.

**Taylor ve Young (2003)** tarafından “Making History: A Guide For the Teaching and Learning of History in Australian Schools” (Tarih Hazırlamak: Avustralya Okullarında Tarih Öğretimi ve Öğrenimi İçin Bir Rehber) adlı çalışma, tarih okuryazarlığı üzerine yazılan en kapsamlı çalışmalardandır. Kendilerinden önce yapılan tarih okuryazarlığı ile alakalı çalışmaların sonuçlarından yola çıkıp bir birleşime ulaşmışlardır. Aslında tarih okuryazarlığının boyutlarını ve kapsamını belirlediklerinden, bu kavramın kurucuları olarak bilinmektedir. Belirledikleri, 12 alt boyut Avustralya tarih eğitiminin standartları olarak kabul edilmiş ve tarih öğretimi programlarında yerini almıştır.

**Tally ve Goldenberg (2005)** tarafından “Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources” (Dijitalleştirilmiş Kaynaklarla Tarihsel Düşünceyi Koruma). Çocuk ve teknoloji eğitim geliştirme merkezi konu çalışması, online bir tarihsel düşünme değerlendirme ödevinde, ortaokul ve lise öğrencilerinin performansları incelenmiştir. Bu araştırma, web tabanlı deneysel araştırmadır. Öğrencilerin görsel belgelerle, tarihsel düşünmeyi geliştirmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar tartışılmıştır. Öğrencilere birinci elden kaynaklar verilip bu kaynakları sorgulama becerilerini geliştirebilmeye etkisini ve web tabanlı uygulamaların etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilere çevrimiçi olarak sanal müze ziyaretleri yaptırılmış, arşiv belgeleri incelettirilmiş tarihsel olaylarla alakalı bilgi aktaran web sayfalarını ziyaret etmeleri sağlanmıştır. Dijitalleştirilmiş kaynak, belge kullanımının avantajını araştıran eğitimciler, açık müfredat bağlantısı

olan etkinliklere ve öğrencilere farklı doküman türü kullanmayı sağlayan (görsel, metinsel, sesli) küçük etkinliklere ihtiyaç duymuşlardır.

Sonuçta araştırma konularının, web tabanlı öğretim yöntemiyle incelenmesinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine pozitif yöndeki etkisi görülmüştür. Ek olarak, öğretmen ve öğrencilerin tarihçiler gibi düşünmesi için daha fazla pratiğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “Nicel Araştırma yöntemlerinden Tarama Yöntemi” kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun, ona etki etmeden olduğu gibi şekliyle betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modelidir” (Karasar, 2006, s.77). Sosyal Bilimlerde genel olarak, kitlelerin (cinsiyet, yaş, program, gelir düzeyi, eğitim durumu,) gibi araştırmaya dahil olan demografik özelliklerini belirlemek gayesiyle yapılan çalışmalardır (Can, 2017, s.8).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini belirlemek, verilerin hangi birimlerden elde edileceğini ve araştırma sonucunda yapılacak genellemelerin kimleri veya neleri kapsayacağını saptamak anlamını taşımaktadır. Örneklem ise, araştırma evreni içerisinde amaca uygun bir yöntemle seçilen ve evreni temsil yeteneğine sahip birimler veya elemanlar kümesi olarak tanımlanmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006). Araştırmanın evreni Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesidir. Araştırmanın örnekleme ise, pilot aşama için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde farklı lisans programlarında öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adaylarından, 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim gören 117 öğretmen adayı ve nihai aşama için ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında 298 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden, basit rastgele (tesadüfi) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Evreni oluşturan her birimin örnekleme içerisinde yer alma olasılığı aynıdır. Birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006).

Katılımcılara ait demografik veriler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**Katılımcılara Ait Demografik Veriler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	211	70,8
	Erkek	87	29,2
Program	sosyal bilgiler	49	16,4
	Pdr	46	15,4
	Türkçe	55	18,5
	Sınıf	58	19,5
	fen bilgisi	46	15,4
	Matematik	44	14,8
Tarihi Kitap okumayı sevme	Seviorum	176	59,1
	Sevmiyorum	122	40,9
Düzenli tarihi yayın takibi	Var	32	10,7
	Yok	266	89,3
Tarihi film izleme sıklığı	hiç izlemem	89	29,9
	her gün izlerim	12	4,0
	haftada bir gün	26	8,7
	ayda bir gün	171	57,4
Tarih öğretmenlerinin alan yeterliliğinin, öğrencilerin algısına etkisi	Etkiliyor	197	66,1
	Etkilemiyor	101	33,9
Tarih dersini aldıkları öğretmenlerinin, alanlarında akademik çalışmalarının varlığı	Yapmış	179	60,1
	Yapmamış	119	39,9
Not ortalaması (GANO)	3.00-4.00	78	26,2
	2.50-3.00	148	49,7
	2.00-2.50 altı	72	24,1
Tarih dersine duyulan ilgi	1.sırada	44	14,8
	2.sırada	57	19,1
	3.sırada	62	20,8
	4 ve üzeri	135	45,3
Tarih dersinin zorunlu olması-olmaması	Evet	262	87,9
	Hayır	36	12,1
Tarih dersinin farklı yöntemlerle öğretilmesi	ders kitapları	12	4,0
	film-dizi	48	16,1
	tarihi belgeseller	72	24,2
	müze-tarihi geziler	166	55,7
Tarih dersinin öğretilmesinin, daha güvenilir görüldüğü yöntemler	ders kitapları	30	10,1
	film-dizi	16	5,4
	tarihi belgeseller	76	25,5
	müze-tarihi geziler	176	59,1

Tanınan Türk tarih araştırmacısı sayısı	1-2 tane	126	42,3
	3-4 tane	105	35,2
	4-5 tane	31	10,4
	6 ve üzeri	36	12,1
Tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilemesi	evet	251	84,2
	hayır	47	15,8
En son okunan tarihi roman sayısı	hiç okumadım	35	11,7
	1-2 adet	128	43,0
	2-3 adet	74	24,8
	3-4 adet	61	20,5

Frekans analizi sonuçlarına göre katılımcıların 211'i kadın, 87'si erkektir. Ankete katılan öğretmen adaylarının programları incelendiğinde, sosyal bilgiler programından 49, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programından 46, Türkçe programından 55, sınıf programından 58, fen bilgisi programından 46, matematik programından ise 44 öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından 176 kişi tarihi kitap okumayı severken, 122 kişi, tarihi kitap okumayı sevmemektedir. Ankete katılan öğretmen adaylarının 32'si düzenli bir tarihi yayın takip ederken, 266 öğretmen adayı düzenli bir tarihi yayın takip etmemektedir. Öğretmen adaylarından 89'u tarihi film hiç izlemezken, 12'si tarihi film her gün izlemekte, 26'sı haftada bir gün tarihi film izlemekte, 171' ise ayda bir gün tarihi film izlemektedir.

Öğretmen adaylarının 197'si tarih öğretmenlerinin alanlarındaki yeterliliklerinin, öğrencilerin tarih okuryazarlıkları algısı üzerinde etkili olduğunu düşünürken, 101'i, ise tarih öğretmenlerinin alanlarındaki yeterliliklerinin, öğrencilerin tarih okuryazarlıkları algısı üzerinde etkisinin olmadıklarını düşünmektedir. Ankete katılan 179 öğretmen adaylarının, tarih dersini aldıkları öğretmenlerinin alanlarında akademik çalışması varken, 119 öğretmen adayının, tarih dersini aldıkları öğretmenlerinin alanlarında akademik çalışması yoktur. Öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalaması "3.00-4.00" aralığında olan 78 kişi, "2.50-3.00" aralığında olan 148 kişi, "2.00-2.50 ve altı" aralığında olan 72 kişinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, ilgi duyduğu dersler arasında tarih dersini

1.sırada görenlerin sayısı 44, 2.sırada görenlerin sayısı 57, 3.sırada görenlerin sayısı 62, 4 ve üzeri olarak sıralayanların sayısı 135 olarak belirtilmektedir.

262 öğretmen adayı tarih dersinin zorunlu olmasını desteklerken, 36 öğretmen adayı tarih dersinin zorunlu olmasını desteklememektedir. Ankete katılan öğretmen adaylarının, 12 tanesi tarih dersini ders kitaplarından öğrenmek isterken, 48 tanesi film-dizilerden, 72 tanesi tarihi belgesellerden, 166 tanesi ise müze ve tarihi gezilerden öğrenmek istemektedir. Öğretmen adaylarının 30'u tarih dersinin ders kitaplarıyla öğretilmesini daha güvenli bulurken, 16'sı film-dizilerle, 76'sı tarihi belgesellerle, 176'sı ise müze- tarihi gezilerle öğretilmesini daha güvenli bulmaktadır. Öğretmen adaylarının 126 tanesi "1-2" tane; 105 tanesi "3-4" tane; 31 tanesi "4-5" tane; 36 tanesi ise 6 ve üzeri sayıda Türk tarih araştırmacısı tanımaktadır. Ankete katılan öğretmen adaylarının 251'i okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilediğini düşünürken, 47'si tarihi kitapların, tarihe yönelik tutumlarını etkilemediğini düşünmektedir. Yine, öğretmen adaylarının 35'i, son zamanlarda hiç tarihi roman okumamışken; 128'i "1-2" adet; 74'ü "2-3" adet; 61'inin ise "3-4" adet tarihi roman okuduğu görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada uzman görüşleri alınarak, öğretmen adaylarının Tarih Okuryazarlığı algı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, uzman desteği alınarak geliştirilen "Tarih okuryazarlığı algı ölçeği" kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Tarih Okuryazarlığı Algı Ölçeği**

"Tarih okuryazarlığı algı ölçeği" Robert F. DeVellis tarafından ortaya konulan ölçek geliştirme süreci dikkate alınarak geliştirilmiştir. DeVellis (2003) ölçek geliştirme sürecindeki aşamaları şu şekilde belirtmiştir.

- ✓ Ölçmek istenilen yapının açıkça belirlenmesi
- ✓ Madde havuzunun oluşturulması
- ✓ Ölçme Biçiminin belirlenmesi
- ✓ Başlangıçtaki madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi
- ✓ Geçerlik maddelerinin dâhil edilmesini göz önünde bulundurulması



- ✓ Maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanması
- ✓ Maddelerin değerlendirilmesi
- ✓ Asıl uygulama için ölçeğe son halinin verilmesi

#### **3.3.1.1. Ölçülmek İstenilen Özelliğin Belirlenmesi**

Bu ölçek, farklı lisans programlarında eğitim gören 3.sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerini belirlemek amacıyla “Tylor ve Young 2003” çalışması baz alınarak 12 alt boyut içerisinde “anlama ve algılama” ya yönelik 5 alt boyut belirlenmiş, belirlenen alt boyutlar; “tarihsel olaylar bilgisi, tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel olayları anlatı şeklinde ifade edebilme becerisi, çelişkili yorumları ayırt edebilme becerisi ve anlatımsal ifade becerisi” olmak üzere, 30 maddelik “Tarih okuryazarlığı algı düzeyi ölçeği” hazırlanmıştır.

#### **3.3.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması**

Bu aşamada tarih okuryazarlığının “Tylor ve Young” tarafından belirlenen 12 alt boyut içerisinde, anlama ve algılama kapsamında 5 alt boyut, uzman desteği alınarak belirlenmiş, madde yazımı 4 uzmandan görüş alınarak yazılmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında, belirlenen 5 alt boyuttan her bir alt boyut için en az 4 madde yazılmasına dikkat edilmiştir. Bu süreç sonunda 30 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Tablo 2’de belirlenen alt boyutlar ve boyutlardan yazılan ilgili maddelerin dağılımı verilmiştir.

**Tablo 2.**Tarih Okuryazarlığı Anlama-Algılama Boyutları ve Maddeleri

Tarih Okuryazarlığı Boyutları	İlgili Maddeler
Tarihsel Olaylar Bilgisi	1, 3, 17, 18, 22, 24
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	2, 9, 13, 21, 25, 27, 29, 30
Tarihsel Olayları Anlatı şeklinde ifade Edebilme Becerisi	4, 10, 14, 19
Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi	7, 8, 11, 15, 20, 28
Anlatımsal İfade Becerisi	5, 6, 12, 16, 23, 26

### 3.3.1.3. Ölçme Biçiminin Belirlenmesi

Tarih okuryazarlığı algı ölçeğindeki likert tipi ölçek modeline uygun olarak hazırlanan maddeler “(5) Kesinlikle katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(3) Nadiren”, “(2) Katılmıyorum”, “(1) Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirmeye göre yapılandırılmıştır.

### 3.3.1.4. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Ölçme aracının kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzman grubu maddelerin anlaşılabilirliğini ve özlüğünü değerlendirir. Bir maddenin içeriği ve şekli itibariyle değerlendirmeye alınmasıdır. Ölçmek istenilen yapının her bir maddenin ne kadar uygun olduğunun değerlendirilmesidir (DeVellis, 2003:100).

Maddelerin uygunluk, uzunluk, anlaşılabilirlik yeterlilik ve birbirinin tamamlayıcısı olacak şekilde bu konuda uzman olan kişilerden destek alınarak literatür taraması yapılmış, belirlenen ölçme aracındaki maddelerin, sayılan kriterleri yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi için 4 uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bu kapsamda oluşturulan ölçek maddeleri kapsam geçerliliği için alan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Bu doğrultuda madde yük değeri .30’un altında olan maddeler ile birden fazla faktöre yük veren ve en yüksek faktör yük değeri ile bu değere en yakın faktör yük değeri arasındaki fark .10’dan az olan maddeler; m5, m6, m7, m8, m9, m10, m12, m13, m16, m17, m18, m19, m20, m26, m27, m28, m29 ve m30 ölçekten çıkarılmıştır.

### **3.3.1.5. Pilot Çalışmanın Örneklem Grubuna Uygulanması**

Deneme formunun ilk uygulamasına geçilmeden önce anket uygulayabilmek adına etik kurul kararı alınmıştır. (Ek 2). Bu aşamada uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen ölçme aracının ilk uygulaması yapılmıştır. İlk uygulamanın amacı, ölçme aracının yapı geçerliliğini (faktör) ve güvenilirlik düzeyini test etmektir.

Öğretmen adaylarının, tarih okuryazarlığı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla Açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçme aracı, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi; sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 3.sınıf öğretmen adaylarından ve Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünde öğrenim gören 3.sınıf öğretmen adayları olmak üzere toplam 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından 72 bayan, 45 i erkektir.

### **3.3.1.6. Maddelerin Değerlendirilmesi**

Ön uygulama sonucu elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler aşağıda açıklanmıştır.

### **3.3.1.7. Açıklayıcı Faktör Analizi**

Faktör analizi yapılmadan önce veri setimizin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla üç yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; Korelasyon matrisinin oluşturulması, Barlett testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleridir. “Analizde kullanılan tüm değişkenler için korelasyon matrisinin oluşturulması”, veri setinin faktör analizi için uygunluğunun denetlenmesinde ilk adım, değişkenler arasındaki korelasyon kat sayısının incelenmesidir (Seçer, 2015).

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (boyutlar, faktörler)

bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizi; bir ölçme aracında yer alan maddelerin (değişkenlerin) kaç alt başlık altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçme aracında yer alan maddelerin belli alt faktörler veya alt boyutlar altında toplanması beklenir. Böylece ölçme aracındaki değişken sayısı azalmakta ve kurumsal yapı ile elde edilen yapının karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır (Seçer, 2015).

İstenen değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olmasıdır. Korelasyon ne kadar yüksek olursa değişkenlerin ortak faktörler oluşturma olasılıkları o kadar yüksek olur. “Barlett testi” korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyon olasılığını tespit eder. Analizde devam edilebilmesi için korelasyon matrisi birim matristir, sıfır hipotezinin reddedilmesi gerekir. “KMO” katsayısı, gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon kat sayısının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının (0.5)’in üzerinde olması gerekmektedir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi için o kadar iyidir denilebilir (Kalaycı, 2009). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu “Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) ve “Barlett’s Sphericity” testiyle sınanmıştır. Tablo 3’te “KMO” ve “Bartlett’s” testlerinin sonuçlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

**Tablo 3.** Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett’s Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,737
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1095,781
	Df	435
	Sig.	p=000*

\*p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde, 30 maddenin faktör analizi için “KMO” değeri .73 olarak tespit edilmiştir. KMO katsayısına göre örneklem yeterliği için literatürde verilen sınıflandırmalarda “KMO>,90 Mükemmel, ,90>KMO>,80 çok iyi, ,80>KMO>,70 iyi, 70>KMO>,60 orta” bir değer olduğu verilmiştir

(Bursal,2017:159). Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum “KMO” değeri (0.5) in üzerinde olması gerekir (Kalaycı, 2009). Dolayısıyla “KMO” değerinin 1’e yaklaşması (.73) verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Ayrıca Barlett’in bütünlük testi 1095.781 ve anlamlılık düzeyi .000 olarak bulunmuştur. Bu durum anket maddelerinin ortak faktörler altına toplandığını göstermektedir. Bu değerler çerçevesinde, 30 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi sürecinde faktörlerin birbirleriyle yüksek ilişki veren maddelerini bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analysis) dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Faktör analizinde, madde faktör yükünün en az .30 olması önerilmektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan verilerden .30 ‘un altında olan maddelerin çıkartılması gerekmektedir (Seçer, 2015). Bu doğrultuda madde yük değeri .30’un altında olan maddeler ile birden fazla faktöre yük veren ve en yüksek faktör yük değeri ile bu değere en yakın faktör yük değeri arasındaki fark .10’dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 12 madde üzerinde faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 12 maddenin, üç faktörlü bir yapı dâhilinde toplandığı görülmüştür. Son şekliyle ile 12 maddelik ölçeğin KMO değeri .744 ve Barlett’in bütünlük testi 292.017 ve anlamlılık düzeyi .000 olarak bulunmuştur.

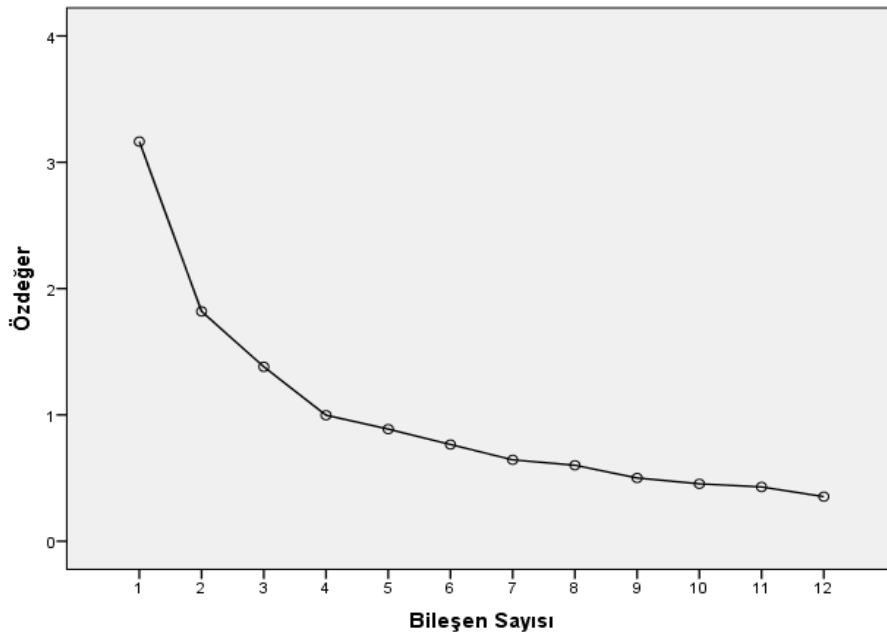
Aşağıda, Tablo (4) özdeğer istatistiği (Eigenvalue) 1’den büyük olan 3 faktör söz konusudur. Birinci faktör toplam varyansın % 23,275’ini, ikinci faktör toplam varyansın % 41,354’ünü, üçüncü faktör ise bir arada ve toplam varyansın 53,032’sini açıklamaktadır. Faktör özdeğerlerine ilişkin özdeğer istatistiği Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**Özdeğer İstatistiği (Eigenvalues)

Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Çekme Topamları			Kare Yüklerin Dönme Topamları		
	Toplam	Varyansı		Toplam	Varyansı		Toplam	Varyansı	
		n	Kümülatif %		n	Kümülatif f %		n yüzdesi	Kümülatif f %
1	3,164	26,364	26,364	3,164	26,364	26,364	2,793	23,275	23,275
2	1,819	15,161	41,526	1,819	15,161	41,526	2,169	18,079	41,354
3	1,381	11,506	53,032	1,381	11,506	53,032	1,401	11,678	53,032
4	,998	8,314	61,346						
5	,888	7,396	68,743						
6	,766	6,382	75,125						
7	,644	5,370	80,495						
8	,602	5,015	85,510						
9	,501	4,175	89,685						
10	,455	3,790	93,475						
11	,430	3,582	97,056						
12	,353	2,944	100,000						

Tablo 4'teki özdeğer istatistiği (Eigenvalues) görüldüğü üzere ölçme aracı, baskın üç faktörlü bir yapı arz etmektedir.

**Tablo 5.**Faktör Öz Değerlerine Ait Yamaç Eğim Grafiği



Tablo 5'teki yamaç eğim grafiğinde de test edildiği üzere ölçme aracı, baskın üç faktörlü bir yapı arz etmektedir.

**Tablo 6.** Döndürülmüş Faktör Tablosu

	<i>Bileşen</i>		
	1	2	3
f	,756		
m11	,745		
m25	,742		
m24	,697		
m23	,566		
m4	,388		
m1		,784	
m2		,764	
m3		,709	
m15			,753
m21			,645
m22			,585

Tablo 6'daki sonuç tablosu incelendiğinde binişik maddelerin olmadığı ve maddelerin faktörlere makul şekilde dağıtıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum ölçeğin faktör yapısının ortaya çıktığını göstermektedir. Gerek madde faktör yük değerleri, gerekse binişik madde bulunmaması nedeniyle elimizdeki ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Maddelerin üç boyuta ilişkin olarak dağılımları tabloda görülmektedir. Maddelerin faktörlere dağılımları şu şekilde gösterilir.

- Birinci faktörde yer alan maddeler: 1,2 ve 3. maddeler
- İkinci faktörde yer alan maddeler: 4,5,6,10,11 ve 12. maddeler
- Üçüncü faktörde yer alan maddeler: 7,8 ve 9. maddeler

Her bir faktör altında görülen maddeler içerik bakımından incelendiğinde; birinci faktörün “Algı”, ikinci faktörün “Nesnellik” ve üçüncü faktörün “Tutarlılık” şeklinde adlandırılabileceği görülmektedir. Örnek olarak “Tarihsel olayları zihnimde kolaylıkla tutarım” maddesi birinci faktör içinde yer alırken, “Tarihsel bir olay anlatılırken hikâyeci bir anlatımın tercih edilmesini isterim” maddesi ikinci faktörde ve “Sanal ortamdaki tarihsel bilgiler bana güven vermez” maddesi üçüncü faktör içinde yer almaktadır.

**Tablo 7.**Ortak Varyanslar Tablosu

<i>Ortak Varyanslar</i>		
	<i>İlk</i>	<i>Çıkarma</i>
m1	1,000	,650
m2	1,000	,619
m3	1,000	,548
m4	1,000	,268
m11	1,000	,576
m14	1,000	,609
m15	1,000	,569
m21	1,000	,510
m22	1,000	,416
m23	1,000	,437
m24	1,000	,579
m25	1,000	,583

Tablo 7’de ölçme aracındaki her bir maddenin elde edilen faktörlerin ortak varyansına katkısı görülmektedir. Maddelerin ölçme aracında kalabilmesi için çıkarma (extraction) sütununda yer alan değer ,10’dan büyük olması tercih edilmektedir (Bursal,2017:162). Tablo 7’ de görüldüğü üzere, ölçme aracındaki maddeler arasında tüm maddelerin ortak faktör varyansı alt limit kabul edilen ,10’dan yüksektir.

Son olarak yapılan güvenilirlik analizinde, tarih okuryazarlığı algı ölçeğinin güvenilirliği ile ilgili olarak, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.



Toplam maddeler için güvenirlilik analizi yapıldığında Cronbach Alfa değeri ( $\alpha = ,660$ ) olarak bulunmuştur. Bu değer (Kalaycı, 2009, s.405 akt Yumuşak ve Kışlalıoğlu, 2013)’na göre oldukça güvenilir demektir. Kalaycı tarafından Cronbach Alpha kaysayıları şu şekilde ifade edilmiştir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise Güvenilir Değil

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  Düşük Düzeyde Güvenilir

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise Oldukça Güvenilir

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  Yüksek Düzeyde Güvenilir.

### **3.3.1.8. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi**

Açımlayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre 18 madde çıkarılmış ve tarih okuryazarlığı algı ölçeğine 12 maddelik son hali verilmiştir (Ek 1).

### **3.4. Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler (SPSS 22.0) programına girilerek analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Tarih okuryazarlığı algı ölçeği” normallik testi sonuçlarına göre ölçeklerin Kolmogorov Smirnov değerinin normal bir dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bu bulgudan hareketle, verilerin analizi sürecinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testinde iki ayrı grubun ortalamaları karşılaştırılır ve iki ayrı grup arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyine göre anlamlı olup olmadığı test edilir. Eğer bağımsız değişken ikiden fazla gruptan oluşursa grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilir (Ural ve Kılıç, 2005, 60). Alt boyutları ve toplam puanları için de t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Ortalamalar arasında fark görülmesi durumunda farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için varyansları homojen olan verilere Tukey, analizleri yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının Tarih okuryazarlığı algılama düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar tabloleştirilmiştir.

**Tablo 8.** Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algılarının Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T-Testi.

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
<b>Algı alt boyutu</b>	Kadın	211	3,0221	,81943	296	-3,207	,001*
	Erkek	87	3,3563	,81458			
<b>Nesnellik alt boyutu</b>	Kadın	211	4,1359	,54187	296	-2,076	,039*
	Erkek	87	4,2835	,59667			
<b>Tutarlılık alt boyutu</b>	Kadın	211	2,8183	,70910	296	,320	,749
	Erkek	87	2,7893	,72089			
<b>Genel Ortalama</b>	Kadın	211	3,5280	,36502	296	-3,165	,002*
	Erkek	87	3,6782	,38945			

Tablo 8'den hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin algı, nesnellik, alt boyutu ve toplam puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Analiz sonuçları, erkek öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin, kadın öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin cinsiyet ile arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır ( $p < 0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri tutarlılık alt boyutu, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı farkın olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ( $p = ,749 > 0,05$ ).

## 4.2. İkinci Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, programlarına göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Programa göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

**Tablo 9.** Program Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algılama Düzeylerinin Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

Faktörler	Sosyal	Pdr	Trkçe	Sınıf	Fen	Mat.	Toplm	F	P	Anlamlı fark *
<b>Algı</b>	N	49	46	55	58	46	44	298		
	X	3,2109	3,0362	3,4606	3,1149	2,9203	2,8939	3,1197	3,374	,006* 3>2 3>4,5,6
	Ss	,84627	,78325	,78957	,75070	,87541	,85596	,83071		
<b>Nesnellik</b>	N	49	46	55	58	46	44	298		
	X	4,2449	4,2246	4,3394	4,1236	4,0000	4,1174	4,1790	2,297	,045* 1>5 3>4,5,6
	Ss	4,2449	,50457	,46588	,70335	,62854	,38475	,56145		
<b>Tutarlılık</b>	N	49	46	55	58	46	44	298	2,080	,068
	X	2,7551	2,6304	2,8485	2,7011	2,9275	3,0303	2,8098		
	Ss	,72577	,69648	,75310	,70832	,73338	,58322	,71146		
<b>Toplam</b>	N	49	46	55	58	46	44	298	3,878	,002* 1>5 3>2 3>4,5,6
	X	3,6139	3,5290	3,7470	3,5158	3,4620	3,5398	3,5719		
	Ss	,39627	,33666	,33792	,42217	,37790	,31922	,37789		

1:Sosyal bilg, 2:Pdr, 3:Türkçe, 4:Sınıf, 5:Fen, 6:Mat

Tablo 9'dan hareketle program değişkenine göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algısı; algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Algı alt boyutunda, Programı psikolojik danışmanlık ve rehberlik olan öğretmen adaylarıyla; programı Türkçe olan öğretmen adayları arasında programı Türkçe olan öğretmen adayları lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Programı Türkçe olan öğretmen adaylarıyla programı; sınıf, fen bilgisi, matematik olan öğretmen adayları arasında, programı Türkçe olan öğretmen adayları

lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ( $F=3,374$ ,  $p=,006<0,05$ ).

Nesnellik alt boyutu dağılımı incelendiğinde, anlamlı bir farklılık görülmüştür. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Programı sosyal bilgiler olan öğretmen adaylarıyla; programı fen bilgisi olan öğretmen adayları arasında, programı Sosyal Bilgiler olan öğretmen adayları lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Programı Türkçe olan öğretmen adaylarıyla programı; sınıf, fen bilgisi, matematik olan öğretmen adayları arasında, programı Türkçe olan öğretmen adayları lehine farklılık görülmüştür ( $F=2,297$ ,  $p=,045<0,05$ ).

Toplam puanlara ait dağılım incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri, eğitim gördükleri programa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Programı sosyal bilgiler olan öğretmen adaylarıyla; programı fen bilgisi olan öğretmen adayları arasında, programı Sosyal Bilgiler olan öğretmen adayları lehine farklılık görülmüştür. Programı pdr olan öğretmen adaylarıyla; programı Türkçe olan öğretmen adayları arasında, programı Türkçe olan öğretmen adayları lehine farklılık görülmüştür. Programı Türkçe olan öğretmen adaylarıyla; programı matematik, fen bilgisi, sınıf olan öğretmen adayları arasında, programı Türkçe olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $F=3,878$ ,  $p=,002<0,05$ ).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının Tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, tarihi kitap okumayı sevme eğilimlerine göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarihi kitap okuma eğilimlerine göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 10.**Tarihi Kitap Okumayı Sevme Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının, Tarih Okuryazarlık Algılarının Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T-Testi.

	Tarihi kitap okumayı sevme	N	X	Ss	Sd	T	P
<b>Algı alt boyutu</b>	Seviyorum	176	3,3712	,78951	296	6,730	,000*
	Sevmiyorum	122	2,7568	,75337			
<b>Nesnellik alt boyutu</b>	Seviyorum	176	4,2831	,54088	296	3,940	,000*
	Sevmiyorum	122	4,0287	,55863			
<b>Tutarlılık alt boyutu</b>	Seviyorum	176	2,7045	,71168	296	-3,113	,002*
	Sevmiyorum	122	2,9617	,68594			
<b>Genel Ortalama</b>	Seviyorum	176	3,6605	,36689	296	5,061	,000*
	Sevmiyorum	122	3,4440	,35766			

Tablo 10'dan hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları tarihi kitap okumayı sevme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarihi kitap okumayı seven öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarihi kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi kitap okumayı sevme eğilimleri ile algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir ( $p < 0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutu, tarihi kitap okumayı sevme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarihi kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutunun, tarihi kitap okumayı seven öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi kitap okumayı sevmeme eğilimleri ile tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır ( $p = ,002 < 0,05$ ).

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, tarihi roman, okuma alışkanlıklarına göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarihi roman, okuma alışkanlıklarına göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda tarih okuryazarlığı algısı, üç alt boyut ve toplam puanlarına göre tek yönlü Varyans Analizi verilmiştir.

**Tablo 11.** Tarihi Roman Okuma Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algılarının, Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.

Tarihi Roman Okuma									
Faktörler		Hiç Okumam	1-2 adet	2-3 adet	3-4 adet	Toplam	F	P	Anlamlı fark *
Algı	N	35	128	74	61	298			
	X	2,4857	3,1172	3,2973	3,2732	3,1197	9,344	,000*	C>A,B,D
	Ss	,94400	,69190	,78138	,92598	,83071			
Nesnellik	N	35	128	74	61	298			
	X	4,1238	4,0742	4,1712	4,4399	4,1790	6,316	,000*	D>A,B,C
	Ss	,61483	,59922	,50036	,43251	,56145			
Tutarlılık	N	35	128	74	61	298			
	X	3,0667	2,8594	2,6847	2,7104	2,8098	2,944	,033*	A>C,D
	Ss	,78715	,69066	,63364	,76370	,71146			
Toplam	N	35	128	74	61	298			
	X	3,4500	3,5312	3,5811	3,7158	3,5719	4,855	,003*	A>B,C,D
	Ss	,39873	,39615	,33390	,33999	3,7158			

A:hiç okumadım, B:1-2 adet, C:2-3 adet, D:3-4 adet.

Tablo 11'den hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı, nesnellik ve tutarlılık alt boyut ve toplam puanlarına ile tarihi roman okuma alışkanlıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tarihi roman okuma alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin algı alt boyutunun, tarihi roman okuma alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi roman okuma alışkanlığı eğilimleri ile algı alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır Farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi roman hiç okumayan öğretmen adaylarıyla; tarihi roman okuma alışkanlığı 1-2 adet, 2-3 adet ve 3-4 adet olan öğretmen adayları arasında tarihi roman okuma alışkanlığı 2-3 adet olan öğretmen adayları lehine farklılığın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ( $f=9,344$ ,  $p=,000<0,05$ ).

Nesnellik alt boyutu, tarihi roman okuma alışkanlıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarihi roman okuma alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin nesnellik alt boyutunun, tarihi roman okuma alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi roman okuma alışkanlığı eğilimleri ile nesnellik alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi roman okuma alışkanlığı 3-4 adet olan öğretmen adaylarıyla, tarihi roman hiç okumayan, 1-2 adet, 2-3 adet okuyan öğretmen adayları arasında 3-4 adet okuma alışkanlığı olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık görülmüştür ( $f=6,316$ ,  $p=,000<0,05$ ).

Tutarlılık alt boyutu, tarihi roman okuma alışkanlıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarihi roman okuma alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutunun, tarihi roman okuma alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi roman okuma alışkanlığı eğilimleri ile tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi roman hiç okumayan öğretmen adaylarıyla; tarihi roman okuma alışkanlığı 2-3 adet, 3-4 adet olan öğretmen adayları arasında, arasında, tarihi roman hiç okumayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=2,944$   $p=,033<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarihi roman okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, tarihi roman okuma alışkanlıkları olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarihi roman okuma alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi roman hiç okumayan öğretmen adaylarıyla; tarihi roman okuma alışkanlığı 1-2 adet, 2-3 adet, 3-4 adet olan öğretmen adayları arasında, tarihi roman 3-4 adet okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=4,855$ ,  $p=,003<0,5$ ).

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının Tarih okuryazarlık algı düzeyleri, düzenli bir tarihi yayın takip etme alışkanlıklarına göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Düzenli bir tarihi yayın takip etme alışkanlıklarına göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 12.**Düzenli Bir Tarihi Yayın Takip Etme Alışkanlıkları Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı, Üç Alt Boyutu ve Toplam Puanlarına Yönelik T-Testi

	Düzenli tarihi yayın takibi	N	X	Ss	Sd	T	P
<b>Algı alt boyutu</b>	Var	32	3,4896	,96157	296	2,694	,007*
	Yok	266	3,0752	,80420			
<b>Nesnellik alt boyutu</b>	Var	32	4,2760	,54479	296	1,035	,301
	Yok	266	4,1673	,56329			
<b>Tutarlılık alt boyutu</b>	Var	32	2,6146	,80815	296	-1,648	,100
	Yok	266	2,8333	,66695			
<b>Genel Ortalama</b>	Var	32	3,6641	,43093	296	1,464	,144
	Yok	266	3,5608	,37037			

Tablo 12'den hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı alt boyutu, düzenli bir tarihi yayın takip etme alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Düzenli bir tarihi yayın takip eden öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı alt boyutunun, düzenli bir tarihi yayın takip etmeyen öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu



sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin düzenli tarihi yayın takip etme eğilimleri ile algı alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır ( $p=,007<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık düzeylerinin nesnellik, tutarlılık alt boyutu, ve toplam puanları düzenli bir tarihi yayın takip etme alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin düzenli tarihi yayın takip etme eğilimleri ile nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı farkın olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının Tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, tarihi film izleme alışkanlıklarına göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarihi film izleme alışkanlıklarına göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

**Tablo 13.** Tarihi Film İzleme Alışkanlıkları Değişkenine Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı, Üç Alt Boyut Ve Toplum Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.

##### Tarihi Film İzleme

Faktörler		Hiç izlemem	Hergün	Haftada bir gün	Aydabir gün	Toplam	F	P	Anlamlı fark *
Algı	N	89	12	26	171	298			
	X	2,7453	3,6667	3,5513	3,2105	3,1197	11,976	,000*	B>A,C,D C>D
	Ss	,86167	,91010	,75391	,74351	,83071			
Nesnellik	N	89	12	26	171	298			
	X	4,0037	4,6111	4,4167	4,2037	4,1790	7,369	,000*	B>A,C,D B>D
	Ss	,54875	,39141	,65701	,53192	,56145			
Tutarlılık	N	89	12	26	171	298			
	X	3,0300	2,3889	2,7436	2,7349	2,8098	5,155	,002*	A>B,D
	Ss	,66218	,70830	,77922	,70100	,71146			
Toplam	N	89	12	26	171	298			
	X	3,4457	3,8194	3,7821	3,5882	3,5719	8,395	,000*	B>A,C,D B>D C>D
	Ss	,35291	,29906	,45951	,35845	,37789			

A:hiç izlemem, B:her gün izlerim, C:haftada bir gün izlerim, D: ayda bir gün izlerim

Tablo 13'ten hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları ile tarihi film izleme alışkanlıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi film izleme alışkanlığı ile algı alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi film hiç izlemeyen öğretmen adaylarıyla; tarihi filmi her gün, haftada bir gün, ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, tarihi filmi her gün izleyen öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. tarihi filmi haftada bir gün izleyen öğretmen adaylarıyla; ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, tarihi filmi haftada bir gün izleyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=1,976$ ,  $p=,000<0,05$ ).

Nesnellik alt boyutunda, tarihi film izleme alışkanlıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarihi film izleme alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin nesnellik alt boyutunun, tarihi film izleme alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi film izleme alışkanlığı ile nesnellik alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi film hiç izlemeyen öğretmen adaylarıyla; tarihi filmi her gün, haftada bir gün, ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, tarihi filmi her gün izleyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür. Tarihi filmi her gün izleyen öğretmen adaylarıyla; ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, tarihi filmi her gün izleyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=7,369$ ,  $p=,000<0,05$ ).

Tutarlılık alt boyutu, tarihi film izleme alışkanlıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarihi film izleme alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutunun, tarihi film izleme alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarihi film

izleme alışkanlığı ile tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi filmi hiç izlemeyen öğretmen adaylarıyla; tarihi filmi her gün, ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, tarihi filmi hiç izlemeyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=5,155$   $p=,002<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarihi film izleme alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri, tarihi film izleme alışkanlıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarihi filmi hiç izlemeyen öğretmen adaylarıyla; tarihi filmi her gün, haftada bir gün ve ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, tarihi filmi her gün izleyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür. Tarihi filmi her gün izleyen öğretmen adaylarıyla; ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, tarihi filmi her gün izleyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür. Tarihi filmi haftada bir gün izleyen öğretmen adaylarıyla; ayda bir gün izleyen öğretmen adayları arasında, haftada bir tarihi film izleyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=8,395$ ,  $p=,000<0,5$ ).

#### **4.7. Yedinci Alt Probleme Göre Bulgular**

Öğretmen adaylarının Tarih okuryazarlığı algılama düzeyleri, Tarih dersini aldıkları öğretmenin alan yetkinliklerinden etkilenir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarih dersini aldıkları öğretmenin alanlarındaki yetkinlikleri, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerine göre üç alt boyut ve toplam puanlarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar tabloleştirilmiştir.

**Tablo.14.**Tarih Dersini Aldıkları Öğretmenlerinin Alan Yetkinliklerinin, Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeyine Etkisi Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeyleri Üç Alt Boyut Ve Toplam Puanlarına Yönelik T- Testi.

		<b>Tarih öğretmeninizin alanyetkinliğinin tarih okuryazarlığı algınıza etkisi</b>					
		<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Algı alt boyutu</b>	Etkili	197	3,1675	,80223	296	1,390	,166
	Etkisiz	101	3,0264	,88026			
<b>Nesnellik alt boyutu</b>	Etkili	197	4,1904	,54788	296	,488	,626
	Etkisiz	101	4,1568	,58917			
<b>Tutarlılık alt boyutu</b>	Etkili	197	2,8409	,67978	296	1,054	,293
	Etkisiz	101	2,7492	,76942			
<b>Genel Ortalama</b>	Etkili	197	3,5973	,35998	296	1,627	,105
	Etkisiz	101	3,5223	,40789			

Tablo 14'ten hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları, tarih öğretmenlerinin alanlarındaki yeterlilikleri öğrencilerin tarih okuryazarlık etkilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih öğretmenlerinin alanlarındaki yeterliliklerinin, öğrencilerin tarih okuryazarlık algı düzeyleri ile algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları ile arasında anlamlı farkın olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ( $p>0,05$ ).

#### **4.8. Sekizinci Alt Probleme göre Bulgular**

Öğretmen adaylarının Tarih okuryazarlık algı düzeyleri, Tarih dersini aldıkları öğretmenlerinin alanında akademik çalışma varlığına göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarih dersini aldıkları öğretmenlerin, alanlarında akademik çalışma yapma tercihi, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerine etkisine göre üç alt boyut ve toplam puanlarını belirlemek için t- testi yapılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 15.**Tarih Dersini Aldıkları Öğretmenlerinin Alanlarında, Akademik Çalışma Yapma Tercihine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeyi Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T Testi.

	Tarihöğretmeni tarihi çalışma	N	X	Ss	Sd	t	P
<b>Algı alt boyutu</b>	Yapmış	179	3,0857	,82644	296	-,867	,387
	Yapmamış	119	3,1709	,83797			
<b>Nesnellik alt boyutu</b>	Yapmış	179	4,1993	,54712	296	,764	,445
	Yapmamış	119	4,1485	,58335			
<b>Tutarlılık alt</b>	Yapmış	179	2,8305	,68638	296	,615	,539
	Yapmamış	119	2,7787	,74948			
<b>Genel Ortalama</b>	Yapmış	179	3,5787	,37463	296	,381	,703
	Yapmamış	119	3,5616	,38410			

Tablo 15'ten hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanlarına yönelik tarih öğretmenlerinin akademik çalışma yapma tercihinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarih dersini aldıkları öğretmenlerinin alanlarında akademik çalışma yapma tercihi ile algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı farkın olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ( $p>0,05$ ).

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme göre Bulguları

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, agno (ağırlıklı genel not ortalamaları)'larına göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Genel ağırlıklı not ortalamalarına göre, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

**Tablo 16.** Genel Ağırlıklı Not Ortalaması Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut Ve Toplam Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.

**Not Ortalaması (Gano)**

Faktörler		3.00-4.00	2.50-3.00	2.50-2.00 altı	Toplam	F	p	Anlamlı fark *
<b>Algı</b>	N	78	148	72	298			
	X	3,1709	3,0586	6,2794	3,1197	,558	,643	
	Ss	,83872	,83092	1,74298	,83071			
<b>Nesnellik</b>	N	78	148	72	298			
	X	4,1325	4,1745	8,6446	4,1790	,590	,622	
	Ss	,54809	,58202	0,83345	,56160			
<b>Tutarlılık</b>	N	78	148	72	298			
	X	2,7265	2,8266	5,7009	2,8098	,533	,660	
	Ss	,65739	,72476	1,38949	,71146			
<b>Toplam</b>	N	78	148	72	298			
	X	3,5406	3,5586	7,3174	3,5719	,898	,443	
	Ss	,36206	,39716	0,46549	,37789			

**A:**3.00-4.00 **B:**2.50-3.00 **C:**2.50-2.00 altı

Tablo 16'dan hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık düzeylerinin algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları ile genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin genel ağırlıklı not ortalama ile arasında anlamlı ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ( $p>0.5$ ).

#### 4.10. Onuncu Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, Tarih dersine duydukları ilgiye göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarih dersine duydukları ilgiye göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

**Tablo 17.**Tarih Dersine İlgili Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.

**Tarih Dersine İlgili**

Faktörler		1.sırada	2.sırada	3.sırada	4 ve üzeri	Toplam	F	p	Anlamlı fark *
<b>Algı</b>	N	44	57	62	135	298			
	X	3,6894	3,4211	3,3548	2,6988	3,1197	29,003	,000*	A>C,D B>D C>D
	Ss	,81141	,65625	,53942	,81025	,83071			
<b>Nesnellik</b>	N	44	57	62	135	298			
	X	4,3864	4,2339	4,1774	4,0889	4,1790	3,424	,018*	A>D
	Ss	,54009	,60492	,58508	,52223	,56145			
<b>Tutarlılık</b>	N	44	57	62	135	298			
	X	2,4470	2,8772	2,7527	2,9259	2,8098	5,562	,001*	D>A,B,C
	Ss	,77073	,72548	,60639	,69548	,71146			
<b>Toplam</b>	N	44	57	62	135	298			
	X	3,7273	3,6915	3,6156	3,4506	3,5719	10,154	,000*	A>D B>D C>D A>B,C,D
	Ss	,38351	,37828	,37003	,34273	,37789			

A: 1.sırada B: 2. Sırada C: 3.sırada D: 4 ve üzeri

Tablo 17'den öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları ile tarih dersine duyulan ilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Algı alt boyutunda, tarih dersine ilgisi olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin, Tarih dersine ilgi duymayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin Tarih dersine duydukları ilgi ile algı alt boyutu arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarih dersini sevilen dersler arasında 1. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 3. sıraya, 4. sıraya ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları arasında, tarih dersini 1.sıraya koyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür. Tarih dersini sevilen dersler arasında 2. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 4. sıraya ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları arasında, tarih dersini 2. sıraya koyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark

görülmüştür. Tarih dersini sevilen dersler arasında 3. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 4 ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmenler arasında, 3. sıraya tarih dersini koyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=29,003$ ,  $p=,000<0,05$ ).

Nesnellik alt boyutu, Tarih dersine duyulan ilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarih dersine ilgisi olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin nesnellik alt boyutunun, Tarih dersine ilgi duymayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık düzeylerinin Tarih dersine duydukları ilgi ile nesnellik alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarih dersini sevilen dersler arasında 1. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 4. sıra ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları arasında tarih dersini 1. sıraya koyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=3,424$ ,  $p=,018<0,05$ ).

Tutarlılık alt boyutu ile Tarih dersine duyulan ilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarih dersine ilgisi olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutunun, Tarih dersine ilgi duymayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu gösterir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin Tarih dersine duydukları ilgi ile tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarih dersini sevilen dersler arasında 1. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 2. sıraya, 3. sıraya, 4. sıraya ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları arasında, tarih dersini 4. sıra ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür. ( $f=5,562$ ,  $p=,001<0,05$ ).

Farklı programlarda eğitim gören 3. sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, Tarih dersine duydukları ilgiye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri, Tarih dersine duydukları ilgiye bağlı olarak,



anlamli bir sekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarih dersini sevilen dersler arasında 1. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 4. sıraya ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları arasında, 1. sıraya dâhil eden öğretmen adayları lehine anlamli fark görölmüştür. Tarih dersini sevilen dersler arasında 2. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 4.sıra ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları arasında, tarih dersini 2.sıraya koyan öğretmen adayları lehine anlamli fark görölmüştür. Tarih dersini sevilen dersler arasında 3. sıraya koyan öğretmen adaylarıyla; tarih dersini 4. sıra ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adayları arasında, 3. sıraya dâhil eden öğretmen adayları lehine anlamli fark görölmüştür. Tarih dersini sevilen dersler arasında 4. sıra ve üzeri şeklinde sıralayan öğretmen adaylarıyla; 1. sıra, 2. sıra ve 3. sıra olarak sıralayan öğretmen adayları arasında 1. sırada sıralayan öğretmen adayları lehine anlamli fark görölmüştür (f=10,154,p=,000<0,5)

#### 4.11. On Birinci Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri, Tarih dersini zorunlu görme isteklerine göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarih dersini zorunlu görme isteklerine göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 18.**Tarih Dersini Zorunlu Görme İsteği Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeyleri Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T- Testi.

	Tarihzorunlu olmalı mı?	N	X	Ss	Sd	t	P
<b>Algı alt boyutu</b>	Evet olmalı	262	3,1794	,79352	296	3,406	,001*
	Hayır olmamalı	36	2,6852	,96919			
<b>Nesnellik alt boyutu</b>	Evet olmalı	262	4,1960	,55248	296	1,249	,212
	Hayır olmamalı	36	4,0694	,62026			
<b>Tutarlılık alt boyutu</b>	Evet olmalı	262	2,2774	,67558	296	-2,139	,033*
	Hayır olmamalı	36	3,0463	,90905			
<b>Genel Ortalama</b>	Evet olmalı	262	3,5862	,37597	296	1,772	,077
	Hayır olmamalı	36	3,4676	,38072			

Tablo 18'den hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı, tutarlılık alt boyutu, tarih dersini zorunu görme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarih dersini zorunlu görmek isteyen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin algı alt boyutunun, tarih dersini zorunlu görmek istemeyen öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih dersini zorunlu görme isteği ile algı alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır ( $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutu, tarih dersini zorunu görme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarih dersini zorunlu görmek istemeyen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutunun, tarih dersini zorunlu görmek isteyen öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih dersini zorunlu görmeme isteği ile tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır ( $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri; nesnellik alt boyutu ve toplam puanları, Tarih dersini zorunlu görme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih dersini zorunu görme istekleri ile nesnellik alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı farkın olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ( $p>0,05$ ).

#### **4.12. On İkinci Alt Probleme Göre Bulgular**

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, Tarih dersini öğrenmek istedikleri yönetime göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarih dersini öğrenmek istedikleri yönetime göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algısına göre Tek Yönlü Varyans Analiz.

Tablo 19'dan hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı, tutarlılık alt boyutu tarih dersini öğrenme istedikleri yöntem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 19.**Tarihi Öğrenmek İstedikleri Yöntem Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.

**Tarihi Öğrenmek İstedikleri Yöntem**

Faktörler	Ders kitapları	Film/dizi	Tarihi belgesel	müze-tarihi gezi	Toplam	F	P	Anlamli fark *	
<b>Algı</b>	N	12	48	72	166	298			
	X	3,8056	2,8264	3,2685	3,0904	3,1197	5,832	,001*	<b>A&gt;B,C,D C&gt;B,D C&gt;D</b>
	Ss	,48113	,81357	,85331	,80937	,83071			
<b>Nesnellik</b>	N	12	48	72	166	298	1,835	,141	
	X	4,2083	4,2257	4,2917	4,1145	4,1790			
	Ss	,54645	,61357	,47203	,57789	,56145			
<b>Tutarlılık</b>	N	12	48	72	166	298			
	X	2,8056	3,0347	2,6574	2,8112	2,8098	2,748	,043*	<b>B&gt;C</b>
	Ss	,83434	,67105	,71857	,69958	,71146			
<b>Toplam</b>	N	12	48	72	166	298	2,100	,100	
	X	3,7569	3,5781	3,6273	3,5326	3,5719			
	Ss	,39322	,39553	,33857	,38400	,37789			

**A:**ders kitapları, **B:**Film/dizi, **C:** Tarihi belgesel, **D:** Müze-tarihi geziler

Algı alt boyutu ile tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih dersini öğrenmek istedikleri yöntem ile arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarih dersini ders kitaplarıyla öğrenmek isteyen öğretmen adaylarıyla; tarihi film-dizi, tarihi belgeseller, müze ve tarihi gezilerle öğrenmek isteyen öğretmen adayları arasında, tarihi ders kitaplarıyla öğrenmek isteyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark görülmüştür. Tarih dersini film-dizi yöntemiyle öğrenmek isteyen öğretmen adaylarıyla; müze ve tarihi geziler, tarihi belgesellerle ile öğrenmek isteyen öğretmen adayları arasında, tarihi belgesellerle öğrenmek isteyenler lehine anlamlı fark görülmüştür. Tarih dersini tarihi belgeseller ile öğrenmek isteyen öğretmen adaylarıyla; tarih dersini müze ve tarihi gezilerle öğrenmek isteyen öğretmen adayları arasında, tarihi belgesellerle öğrenmek isteyenler lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=5,832$ ,  $p=,001<0,05$ )

Tutarlılık alt boyutu, tarih dersini öğrenme istedikleri yöntem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, tarih okuryazarlık

algı düzeylerinin tarih dersini öğrenmek istedikleri yöntemler ile tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tarih dersini, film-dizi yöntemiyle öğrenmek isteyen öğretmen adaylarıyla; tarihi belgeseller yöntemiyle öğrenmek isteyen öğretmen adayları arasında, tarihi film-dizilerle öğrenmek isteyenler lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=2,748$   $p=,043<0,05$ ).

Nesnellik alt boyutu ve toplam puanları ile tarih dersini öğrenmek istedikleri yöntem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık düzeylerinin tarih dersini öğrenmek istedikleri yöntem ile nesnellik alt boyutu, toplam puanları arasında anlamlı farkın olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır ( $p>0.5$ )

#### **4.13. On Üçüncü Alt Probleme Göre Bulgular**

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, Tarih dersinin öğrenilmesinin güvenli buldukları yöntemlere göre, farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tarih dersini öğrenmek istedikleri, öğrenilmesinin daha güvenli buldukları yöntemlere göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

**Tablo 20.**Tarih Dersinin Öğrenilmesinin Daha Güvenli Buldukları Yöntem Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi.

**Tarih Dersinin Öğrenilmesinin Güvenilir Görüldüğü Yöntem**

<b>Faktörler</b>		<b>Ders kitapları</b>	<b>Film/dizi</b>	<b>Tarihi belgesel</b>	<b>Müzetarihi gezi</b>	<b>Toplam</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Anlamlı fark *</b>
<b>Algı</b>	N	30	16	76	176	298	,242	,867	
	X	3,1778	3,0208	3,1667	3,0985	3,1197			
	Ss	,81993	,98484	,92296	,78017	,83071			
<b>Nesnellik</b>	N	30	16	76	176	298	,581	,624	
	X	4,0889	4,2813	4,2193	4,1676	4,1790			
	Ss	,55835	,65467	,54989	,56019	,56145			
<b>Tutarlılık</b>	N	30	16	76	176	298	1,463	,225	
	X	2,8667	3,0625	2,6930	2,8277	2,8098			
	Ss	,67580	,71200	,72165	,71000	,71146			
<b>Toplam</b>	N	30	16	76	176	298	,335	,800	
	X	3,5556	3,6615	3,5746	3,5653	3,5719			
	Ss	,44921	,44459	,35916	,36860	,37789			

**A:**ders kitapları, **B:**Film/dizi, **C:** Tarihi belgesel, **D:** Müze-tarihi geziler

Tablo 20'den hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin algı, nesnellik, tutarlık alt boyutu ve toplam puanları ile tarih dersinin öğrenmesinin daha güvenli buldukları yöntem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih dersinin öğrenilmesinin daha güvenilir yüksek buldukları yöntem ile arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ( $p>0.5$ ).

#### 4.14. On Dördüncü Alt Probleme ait Bulgular

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, tanıdıkları Türk tarih araştırmacı sayılarına göre, farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Tanıdıkları Türk araştırmacı sayılarına göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için Tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

**Tablo 21.**Tanıdıkları Türk Tarih Araştırmacı Sayıları Değişkenine Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı, Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

**Tanınan Türk Tarih Araştırmacı Sayısı**

<b>Faktörler</b>		<b>1-2 tane</b>	<b>3-4 tane</b>	<b>4-5 tane</b>	<b>6 ve üzeri</b>	<b>Toplam</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Anlamli fark *</b>
<b>Algı</b>	N	126	105	31	36	298			
	X	2,9947	3,1619	3,2903	3,2870	3,1197			
	Ss	,83903	,79005	,67078	,99252	,83071		1,984	,117
<b>Nesnellik</b>	N	126	105	31	36	298			
	X	4,0397	4,2540	4,3763	4,2778	4,1790			
	Ss	,54992	,58154	,45738	,52855	,56145		5,057	,002* <b>C&gt;A,B,D</b>
<b>Tutarlılık</b>	N	126	105	31	36	298			
	X	2,8810	2,8127	2,6882	2,6574	2,8098			
	Ss	,73571	,69940	,72997	,62987	,71146		1,277	,282
<b>Toplam</b>	N	126	105	31	36	298			
	X	3,4888	3,6206	3,6828	3,6250	3,5719			
	Ss	,37821	,37428	,34117	,37294	,37789		3,850	,010* <b>C&gt;A,B</b>

**A:**1-2 tane, **B:**3-4 tane, **C:**4-5 tane, **D:**6 ve üzeri

Tablo 21’den hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin nesnellik alt boyutu ve toplam puanları ile tanıdıkları Türk Tarih araştırmacısı sayısı değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tarih okuryazarlık algı düzeylerinin ile tanınan Türk tarih araştırmacı sayısı ile nesnellik alt boyutu arasında anlamlı farkın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tanıdıkları Türk tarih araştırmacısı sayısı 1-2 tane olan öğretmen adaylarıyla; 3-4, 4-5, 6 ve üzeri Türk tarih araştırmacısı tanıyan öğretmen adayları arasında, 4-5 adet Türk tarih araştırmacısı tanıyanlar lehine anlamlı fark görülmüştür ( $f=5,057, p=,002 < 0,05$ ).

Farklı programlarda programlarında eğitim gören 3. Sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tanıdıkları Türk Tarih araştırmacısı sayılarına

göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri, tanıdıkları Türk tarih araştırmacısı sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey analizi uygulanmıştır. Tanıdıkları Türk tarih araştırmacısı sayısı 1-2 tane olanlar öğretmen adaylarıyla; 3-4 adet ve 4-5 adet olan öğretmen adayları arasında, 4-5 adet Türk tarih araştırmacısı tanıyanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $f=3,850$ ,  $p=,010>0,5$ ).

Algı ve Tutarlılık alt boyutu ile öğretmen adaylarının tanıdıkları Türk tarih araştırmacı sayısı değişkenine göre tarih okuryazarlık algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tanınan Türk tarih araştırmacı sayıları ile algı ve tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucunu göstermektedir ( $p>0,5$ ).

#### 4.15. On Beşinci Alt Probleme Göre Bulgular

Öğretmen adaylarının Tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, okudukları tarihi kitapların, tarihe yönelik tutumlarını etkilemesine göre farklılık gösterir mi? sorusuna yanıt aranmıştır. Okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkileme eğilimlerine göre öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algıları ve alt boyutlarını belirlemek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 22.** Okunulan Tarihi Kitapların Tarihe Yönelik Tutumlarını Etkileme Değişkenine Göre, Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algısı Üç Alt Boyut ve Toplam Puanlarına Yönelik T- Testi.

	Tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilemesi	N	X	Ss	Sd	t	P
<b>Algı alt boyutu</b>	Evet düşünüyorum	251	3,1965	,77653	296	3,772	,000*
	Hayırdüşünmüyorum	47	2,7092	,98691			
<b>Nesnellik alt boyutu</b>	Evet düşünüyorum	251	4,2092	,55595	296	2,158	,032*
	Hayırdüşünmüyorum	47	4,0177	,56917			
<b>Tutarlılık alt boyutu</b>	Evet düşünüyorum	251	2,7649	,68773	296	-2,541	,012*
	Hayırdüşünmüyorum	47	3,0496	,79241			
<b>Genel Ortalama</b>	Evet düşünüyorum	251	3,5950	,37081	296	2,458	,015*
	Hayırdüşünmüyorum	47	3,4486	,39531			

Tablo 22'den hareketle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanları okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarına etki etmesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilediğini düşünen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilemediğini düşünen öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğu sonucunu gösterir. Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilemesi düşünceleri ile algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucunu göstermektedir ( $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutu, okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarına etki etme düşüncelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilemediğini düşünen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tutarlılık alt boyutunun, okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilediğini düşünen öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucunu göstermektedir.

Bu bulgu, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilemediği düşünceleri ile tutarlılık alt boyutu arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucunu göstermektedir ( $p<0,05$ ).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri belirlenerek, bu düzeylerin bağımsız değişkenler açısından anketin üç alt boyutunda ve toplam puanlarda farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Farklı lisans programlarında eğitim gören 3. sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri;

- Cinsiyet,
- Eğitim gördükleri program,
- Tarihi kitap okumayı sevme eğilimi,
- Düzenli bir tarihi yayın takip etme alışkanlığı,
- Tarihi film izleme sıklığı,
- Tarih dersi aldıkları öğretmenlerin veya öğretim üyelerinin alan yeterlilikleri,
- Tarih dersi aldıkları öğretmenlerin veya öğretim üyelerinin alanlarında akademik çalışmalarının varlığı,
- Öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamaları,
- Tarih dersine duyulan ilgi,
- Tarih dersini zorunlu görme isteği,
- Tarih dersini farklı yöntemlerle öğretilmesini tercih etme,
- Tarih dersinin öğretilmesinde daha güvenilir buldukları yöntemler,
- Tanıdıkları Türk tarih araştırmacısı sayısı,
- Okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilemesi,
- En son kaç tarihi roman okudukları değişkenlerine göre incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin birinci alt problemi olan cinsiyet değişkenine ilişkin; algı ve nesnellik alt boyutu ve toplam puanlarına ait bulgularından ulaşılan sonuçlara göre; erkek öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, kadın öğretmen adaylarından yüksektir.

Erkek öğretmen adaylarının hafızaları daha güçlüdür. Tarihi olayları günümüzle bağlantılandırmak suretiyle değerlendirebilme becerilerinden dolayı algı boyutlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Erkek öğretmen adayları karmaşık ifadelerden ziyade, basit ve anlaşılır ifadeleri kullanmayı daha çok tercih etmekte olup, tarafsız şekilde yorumlama yetisine sahiptirler.

Tutarlılık alt boyutu sonuçları incelendiğinde, tarih okuryazarlığı algı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının araştırma yapmadan bilgiyi özümseyemedikleri, hazır tarihi bilgilere güven duymadıkları, tarihi eserlerde geçen dilin karmaşık olduğunu düşündükleri, olayların oluş sırasını karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, tutarlılık alt boyutunun düşük çıkmasına yol açmıştır.

Keçe (2013) tarafından "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin öğrencilerin Tarih Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi*" adlı çalışmada; genel olarak kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre tarih okuryazarlığı tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonucu, tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu sonucun çalışma sonucumuzun bulgularıyla örtüşmemesinin sebebi, kanaatimizce ilgili çalışmanın ilköğretim seviyesindeki öğrencilerle yapılmış olmasındandır.

Yıldırım ve Kardaş (2018) tarafından yapılan "*Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerin Bazı Değişkenlerle İlişkisi*" adlı çalışmada, medya okuryazarlığı eğitimi puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuç, çalışma sonucumuzu desteklememektedir. Tarafımızca yapılan çalışmanın sonuçlarıyla, ilgili çalışma

socumuzun örtüşmemesinin sebebi, ilgili çalışmanın yalnızca Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerini göz önüne alırken, çalışmamızın farklı lisans programlarında eğitim gören sayısal, sözel gibi farklı zeka alanlarına sahip, farklı öğretmen adaylarıyla çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin ikinci alt problem olan okudukları program değişkenine ilişkin; algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanlarına ait bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre; programı Türkçe olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algılama düzeyi, diğer programlardan daha yüksektir. Bu durum, Türkçe öğretmen adaylarının dili daha etkili ve doğru kullanma becerisine sahip olmaları, eğitim gördükleri programda eski ve yeni Türkçe kelimelerle sık sık karşılaşmaları nedeniyle tarih derslerinde geçen sözcük ve ifadeleri daha kolay anlayabilmeleriyle açıklanabilir.

Diğer yandan tutarlılık alt boyutu sonuçlarından hareketle, program değişkenine göre tarih okuryazarlığı algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adayları, tarihi bilgiler arasında çelişki olabileceğini, sanal ortamdaki tarihi bilgilerin gerçeği yansıtmadığını düşünmektedirler. Bu durum, tutarlılık alt boyutunun düşük çıkmasına yol açmıştır.

Yıldırım ve Kardaş (2018) tarafından yapılan "*Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerin Bazı Değişkenlerle İlişkisi*" adlı çalışmada, medya okuryazarlığı eğitimi puanları arasında *branş* değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Yani, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı becerileri/yeterlikleri birbirine benzerdir. Bu sonuç, çalışmamızı dolaylı olarak desteklemektedir. Program değişkeni açısından tarih okuryazarlık algı düzeyleri karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının tarih okuryazarlık algılarının, araştırmaya alınan diğer öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir.

Yine, Özyürek, Demirci ve Güler (2019) tarafından yapılan "*Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Bileşenlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*" adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşa göre çevre okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma yoktur. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının branşlarının çevreye ilişkin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu durum, dolaylı da olsa tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin üçüncü alt problem olan tarihi kitap okumayı sevme değişkenine ilişkin; algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle tarihi kitap okumayı seven öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarihi kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak tarihi kitap okumayı seven öğretmen adaylarının olaylar karşısında objektif yorum yapabilmek ve günümüz ile geçmişi daha sağlıklı kıyaslayabilmek için tarihi kitap okumayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Tutarlılık alt boyutunda, tarihi kitap okumayı sevmeyen öğretmen adayları lehine farklılık görülmektedir. Bu durum, tarihi kitap okumayı sevmeyen öğretmen adaylarının geçmişte yaşanan olayların tarihlerini akıllarında tutamadıkları, bu nedenle bilgileri karıştırdıkları ve tutarlı bilgilere sahip olamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin dördüncü alt probleme, tarihi kitap okuma alışkanlıkları değişkenine ilişkin; algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle tarihi kitap okuma alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarihi kitap okuma alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının tarihi kitap okuma alışkanlığı arttıkça, tarihe yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini gösterir. Öğretmen adaylarının tarihi kitap okuma alışkanlığı, onların tarih bilgilerini canlı tutmalarına, tarihi ifadeleri kolaylıkla anlayabilmelerine ve tarihi araştırma duygularının kuvvetlenmesine olumlu yönde etki etmektedir. Literatürde bu sonucu yanlışlayacak veya doğrulayacak konuyla ilgili başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Fakat Akbaba ve Kılcan (2012) tarafından yapılan "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutumları*" çalışmasının sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutum toplam puanları ile tarihi roman, hikâye ve hatıra okuma sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir. Araştırma sonuçlarımız ise bunun aksidir. Bu sonucun, çalışma sonucumuzdaki bulguyu desteklememesinin sebebi, ilgili çalışmanın sadece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutum boyutunu ölçerken, çalışmamızın farklı lisans programlarında eğitim gören öğretmen adaylarının algı boyutunu ölçmesinden kaynaklanmaktadır.

Gül ve Yılmaz (2016), tarafından yapılan "*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Karşı Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" adlı çalışmada; tarihi roman ya da kitap okuma değişkenine göre, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tarihi roman ya da kitap okuyan öğrencilerin başarı puanları, bu tür kitapları okumayanlara nispeten daha yüksektir. Bu durum, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin beşinci alt probleme, düzenli tarihi yayın takip etme alışkanlıklarına ilişkin; algı alt boyutu bulgularından elde edilen sonuçlara göre, düzenli bir tarihi yayın takip eden öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, düzenli bir tarihi yayın takip etmeyen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, düzenli bir tarihi yayını takip eden öğretmen adaylarının hafızalarını güçlendirme, ve tarihi ifadeleri kolayca anlayabilmelerini sağlama gibi becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Bu sonuçla ilgili tarih okuryazarlığı alanında doğrudan yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Karaman ve Karataş (2009) tarafından yapılan "*Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*" adlı araştırmasının sonuçlarına göre, düzenli şekilde gazete takip eden öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, düzenli şekilde bir gazete takip etmeyen öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu durum, araştırma sonuçlarımızı teyit etmektedir. Yine Çepni, Palaz ve Ablak (2015) tarafından yapılan "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere göre İncelenmesi*" makalesinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birden fazla günlük gazete okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okuryazarlık algılarının,

günlük olarak gazete takip etmeyen öğretmen adaylarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bu tespit, çalışmamızda ulaştığımız düzenli tarihi yayın takip eden öğretmen adaylarının okuryazarlık algı düzeyinin, düzenli bir tarihi takip etmeyen öğretmen adayının tarih okuryazarlığı algı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucunu desteklemektedir.

Düzenli bir tarihi yayın takip eden öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeyleri, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre, öğretmen adayları düzenli bir tarihi yayın takip etmenin; tarihsel ifadeleri anlamlandırma ve tarihi olayları akılda tutma gibi becerilere katkı sağlamadığı inancındadırlar. Dolayısıyla düzenli bir tarihi yayını takip etme ihtiyacı hissetmemektedirler.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin altıncı alt probleme, tarihi film izleme alışkanlıkları değişkenine ilişkin; algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, tarihi film izleme alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algılama düzeylerinin, tarihi film izleme alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, her gün tarihi filmi izleyen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, daha az tarihi film izleyen öğretmen adaylarına göre nispeten yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, her gün tarihi film izleme alışkanlığı olan öğretmen adaylarının tarihe ilgilerinin arttığını, araştırmaya sevk ettiğini, tarihi kendi gayretiyle öğrenme çabasına yönlendirdiğini, tarihi kavramlara merak duyup, bunları günümüz kavramlarıyla karşılaştırdığını gösterir. Tutarlılık alt boyutunda, tarihi filmi hiç izlemeyen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, tarihi film izleme alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarının sanal ortamdaki tarihi bilgilere güven duymadıkları, gerçekliklerin reyting kazanma uğruna abartılarak ve değiştirilerek sunulduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla tutarlılık boyutu yüksektir.

Bu sonuçla ilgili doğrudan literatüre rastlanmamıştır. Buna karşın, Kalçık (2019) tarafından yapılan "*Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının*

*Televizyon İzlenme Durumuna Göre İncelenmesi*" araştırmasında öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenmeleri arasında tarihi dizi izleme sayısına bakımından anlamlı bir farklılık vardır. Hiç tarihi dizi izlemeyen öğrencilerin tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme puanları ile bir tarihi dizi izleyen, iki tarihi dizi izleyen ve üç tarihi dizi izleyen öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, daha fazla dizi izleyenlerin lehinedir. Bu bulgular, araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin yedinci alt probleme, tarih öğretmenlerinin veya öğretim üyelerinin alanlarındaki yeterliliğinin öğrencilerin tarih okuryazarlık algılarını etkileme değişkenine ilişkin; algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, tarih öğretmenlerinin veya öğretim üyelerinin alanlarındaki yeterlilik düzeylerinin öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerini etkilemede anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının tarihi bireysel bir araştırma alanı olarak gördükleri, tarih öğretmenlerinin yeterliliklerinden etkilenmedikleri, başkalarının deneyimlerini ve yetkinliklerini fazla önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarına tarih derslerinin uzaktan eğitim yöntemiyle verildiği gerçeği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bu yöntemin bir sınırlılığı olarak, ders öğretmenin alan yetkinliğinden etkilenmemesi de bir gerekçe olarak düşünülmektedir. Uzaktan eğitim yöntemiyle, öğretmen adayı hem ders öğretmenini tanımamakta hem de ilgili derse yönelik öğretmenin yetkinlik ve becerilerinden yararlanamamaktadır.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin sekizinci alt probleme, tarih öğretmenlerinin alanlarında akademik çalışmanın varlığı değişkenine ilişkin; algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih öğretmenlerinin alanlarında akademik çalışma yapma tercihinine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarih dersini aldıkları öğretmenlerinin akademik çalışma yapma

yapmamalarından etkilenmediği anlamına gelmektedir. Bu durum, tarih dersinin çalışanın öğrendiği, aktarılarak öğrenilemeyen bir ders olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin dokuzuncu alt probleme, akademik genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine ilişkin; algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, tarih okuryazarlık algı düzeylerinin genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının okuryazarlık algı düzeyinin tarih dersi akademik başarısından etkilenmediği anlamına gelir. Yine Gülten, Poyraz ve Soytürk (2012) tarafından *Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterliklerinin "Ders Çalışma Alışkanlığı" Açısından İncelenmesi* adlı çalışmada, araştırma gurubundaki sınıf öğretmeni ve matematik öğretmeni adaylarının AGNO puanları ile Matematik Okuryazarlığı özyeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yani söz konusu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının akademik genel başarı not ortalamaları ile Matematik Okuryazarlığı öz-yeterlik puanları arasında bir ilişki yoktur. Bu sonuç, araştırma sonucumuzu dolaylı olarak desteklemektedir.

Buna karşın, Keçe (2013) tarafından *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin öğrencilerin Tarih Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi* adlı çalışmaya göre; öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile tarih okuryazarlığının alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılığın akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler lehine gerçekleştiği görülmüştür. Bu bulgular, tarafımızdan yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Kanaatimize göre bu sonuçta, çalışmada öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamaları değişkeni daha kapsamlı iken, Keçe'nin çalışmasında sadece sosyal bilgiler akademik ortalaması değişkeninin dikkate alınmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin onuncu alt probleme, tarih dersine ilgi değişkenine ilişkin; algı, nesnellik alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, tarih dersine ilgisi olan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarih dersine ilgi duymayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Tarih dersini ilgi duyulan dersler arasında ilk sıraya koyan öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin, tarih dersini, 2. veya daha alt sıralara koyan öğretmen adaylarından nispeten yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, tarih dersine olan ilgiyle öğretmen adaylarının tarih okuryazarlıkları arasında doğru bir orantı olduğunu gösterir. Tarih dersini severek çalışan, araştırmaktan, öğrenmekten zevk alan öğretmen adaylarının, tarih okuryazarlıklarının daha gelişmiş olduğu düşünülmektedir. Bu öğretmen adayları; sadece ders geçme, öğrenmek için öğrenme yada çalıştım demek için çalışmış olma gibi ezberci yaklaşımlardan uzaktırlar. Aksine, güdülenerek ve isteyerek aktif bir şekilde öğrenme çabasında olduklarından, tarih okuryazarlıkları daha fazla gelişmiştir. Tutarlık alt boyutunun ise, tarih dersine ilgi duyulan dersler arasında 4. sıraya koyan öğretmen adayları lehinedir. Kanaatimize göre bu sonuç, öğretmen adaylarının tarih bilgilerin farklı yorumlara açık oluşu ve bu bilgileri hafızalarında tutamamaları, karıştırma ihtimalinin olmasından kaynaklanmaktadır.

Tarih okuryazarlığı literatüründe bu sonuçla ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Aktekin ve Çoban (2011) tarafından "*Tarih derslerinde Tarihi Dizi ve Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Trabzon Örneği*" adlı araştırmasında, tarih dersinden hoşlanıyor musunuz? değişkenine verilen cevaplardan, öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarih dersine ilgi duydukları ve tarih dersinden hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Yine Gül ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan "*Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Karşı Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" adlı çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi başarıları ile öğrencilerin en sevdikleri ders değişkenine göre bütün alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. En sevdiği derse T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük diyen öğrencilerin başarı ortalamaları, en sevdiği derse başka bir dersin ismini verenlerden yüksektir. Bu bulgu, tarafımızdan yapılan araştırmanın Tarih

dersini 1. Sırada sevenlerin tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Bu konuyla ilgili son olarak Ulusoy (2009) tarafından yapılan "*Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi ile İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği)*" isimli çalışmasını da örnek vermek mümkündür. Söz konusu çalışmada "Tarih dersini sevmiyorum" görüşünde olan öğrenci oranı %24,5 tespit edilmiş olup; bu durum, geri kalan %75,5 kadarının tarih dersini sevdiği düşündürmektedir. Araştırmanın diğer benzer sorularına verilen cevaplar da bu görüşü destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmanın bu bulguları tarafımızdan yapılan araştırmanın sonuçlarıyla dolaylı da olsa örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin incelendiği on birinci alt probleme, tarih dersini zorunlu görme değişkenine ilişkin; algı alt boyutu bulgularından hareketle tarih okuryazarlık algı düzeylerinin tarih dersini zorunlu görmek isteyen öğretmen adaylarının, tarih dersini zorunlu görmeyen öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, tarih dersini zorunlu görmeyi tercih eden öğretmen adaylarının sürekli tarihi bilgi ve kavramlarla karşılaşması, bunları sınıf ortamında yazılı materyallerden görerek ve işiterek daha fazla algılamasından kaynaklanıyor olabilir. Buna karşın tutarlılık boyutu, tarih dersini zorunlu görmek istemeyen öğretmen adaylarının lehine gözükmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının tarih dersinin kendilerine dayatılarak okutulmasından hoşlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Nesnellik alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, tarih okuryazarlık düzeyinin, tarih dersini zorunlu görme isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Literatürde bu araştırma sonucumuzla doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bazı dolaylı çalışmalarda ise, öğrencilerin tarih derslerini görmek istedikleri, tarih konuları arasında ayırım yaptıkları, bazı konuları daha fazla okumayı arzu ettikleri şeklinde tespitler göze çarpmaktadır. Örneğin, Ulusoy (2009) tarafından yapılan "*Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi ile İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği)*" çalışmasında öğrencilerin büyük bir bölümünün siyasi tarih işlemekten

sıkılmadığı anlaşılmaktadır. Tarih dersinde kültürel ve sosyal konuların, siyasi tarih kadar yer almasını isteyenlerin oranı oldukça yüksektir. Yine bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün tarih dersinde savaş konularını işlemekten sıkılmadığı görülmektedir. Öğrenciler, tarih derslerinde çeşitli antlaşmaların maddelerini ezberlemek yerine, bunların önemini ve geleceğe olan etkilerini yorumlamak, düşünmek ve analiz etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, dolaylı da olsa araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin incelendiği on ikinci alt probleme, tarih dersini öğrenmek istedikleri yöntem değişkenine ilişkin; algı ve tutarlılık alt boyutu bulgularından hareketle, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyi tarih dersini öğrenmek istedikleri yöntem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tarih konularını ders kitaplarından öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı boyutu; müze, gezi, film/dizi ve belgesellerden öğrenmeyi tercih edenlerden daha yüksektir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının şimdiye kadar tarih derslerini geleneksel yöntemlerle öğrenmeye alışmış olmalarından dolayı, yeni yöntemlerin üstünlüklerinin farkına varamamış olmalarıyla açıklanabilir. Tutarlılık boyutu ise, tarihi film ve dizilerden öğrenmek isteyen öğretmen adayların lehine bir durum arz etmektedir. Bu sonuç, tarihi dizi/filmlerle öğretim yönteminin tarihsel dili anlamayı kolaylaştırması, empati yapabilme becerisine katkı yapması, dönemin özelliklerini canlandırabilme olanağı sağlaması gibi avantajlarıyla yakından ilişkilidir.

Bu sonuç ile ilgili, olarak tarih okuryazarlığı alanında doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özmen, Er ve Ünal (2014) tarafından yapılan "*Televizyon dizilerinin Tarih Bilinci Üzerinde Etkisi*" makalesinin bulgularına göre, öğrencilerin tarihi olayları yerinde inceleyerek, görerek ve o anı hissederek öğrenmek istedikleri anlaşılmaktadır. Tarihi mekân ve müze ziyaretlerinin yanında, öğrencilerin en keyif aldıkları öğrenme yönteminin tarihi dizi/film seyretmek olduğu görülmektedir. Bu durum tarih öğretiminde görsel öğelerin film vasıtasıyla sunulmasının çocukları etkilediği ve öğrencilerin eğlenceli bir tarih öğretiminden yana oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışma, araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Yine, Ulusoy (2009) tarafından yapılan "*Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi ile İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği)*" çalışmasında "Sadece anlatım yöntemini değil, diğer yöntemlerin de kullanılmasını istiyorum" diyen öğrencilerin oranı oldukça fazladır. Ayrıca çeşitli öğretim materyallerinin kullanılarak dersin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmeleri de yöntem hususunda bir sorunun göstermektedir. Öğrenciler, "Konuları daha iyi anlayabilmek için müzelere gitmek istiyorum" önermesi için büyük oranda "evet" demişlerdir. benzer bir durum, "Tarihi öneme sahip yerleri görmek için geziler düzenlenmesini istiyorum" önermesi için de geçerlidir. Hiç şüphesiz öğrencilerin öncelikle yakın çevrelerinden başlayarak tarihi mekânları görmeleri konuları daha iyi anlamalarına yardım edecektir. Bu sonuç, tarih konularının farklı yöntemlerle öğretilmesinin öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algısını olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin on üçüncü alt probleme, tarih dersinin öğrenilmesinin güvenli buldukları yöntem değişkenine ilişkin; algı, nesnellik, tutarlılık alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık düzeyleri, tarih dersinin öğrenilmesinde güvenli buldukları yönteme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç ile ilgili tarih okuryazarlığı alanında doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolaylı çalışmalardan biri olan, Özmen, Er ve Ünal (2014) tarafından yapılan "*Televizyon dizilerinin Tarih Bilinci Üzerinde Etkisi*" isimli çalışmada, öğrencilerin tarih öğretiminde en fazla güvendikleri sunum şeklinin müzeler, tarihi mekânlar, tarihi belgeler ve kaynaklar; en az güvendikleri sunum şeklinin ise ders kitapları olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu araştırmanın sonuçları öğrencilerin en yüksek düzeyde tarihi filmlere güvendiklerini göstermektedir. Bu bulgular, araştırma sonucumuzu desteklememektedir. Bu sonucun çalışmamızın sonucuyla örtüşmemesinin sebebi kanaatimizce ilgili çalışmanın İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine yapılmış olmasından, yaş seviyesi ve ilgi alanları farklılıklar içerdiğinden ve ilköğretim seviyesi öğrencilerinin birden fazla duyu organına hitap

eden somut öğrenme yöntemlerini tercih ettiklerinden farklı sonuçlara sahip olduğunu düşünmekteyiz.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin incelendiği on dördüncü alt probleme, tanınan Türk Tarih araştırmacı sayısı değişkenine ilişkin; nesnellik alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri tanıdıkları Türk Tarih araştırmacısı sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tespitlerimize göre dört veya beş Türk tarih araştırmacısı tanıyan öğretmen adaylarının, tarih okuryazarlığı algı düzeyi nispeten daha yüksektir. Tarihe ilgi duyan öğretmen adaylarının farklı Türk tarih araştırmacısı tanıdıkça, hepsinin ayrı üslup, anlayış ve bakış açılarından hareketle tarihi daha iyi ve tarafsız anlamlandırabildikleri anlaşılmaktadır.

Algı ve tutarlılık alt boyutu bulgularına göre ise, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri tanıdıkları Türk Tarih araştırmacı sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin incelendiği on beşinci alt probleme, okunulan tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkileme değişkenine ilişkin; algı, nesnellik, alt boyutu ve toplam puanlardan elde edilen bulgulardan hareketle, okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilediğini düşünen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyi, aksini düşünen öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu sonuç, tarihi kitap okumanın öğrencilerde geçmişe yönelik merakı artırması, olaylar arasında bağlantı kurabilme becerisini geliştirmesi, araştırma yeteneğini güçlendirmesi gibi olumlu etkiler yaratma özelliğiyle doğrudan ilişkilidir. Tutarlılık alt boyutunda ise dikkat çekici bir sonuç ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarına etki etmediğini düşünen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyi, okudukları tarihi kitapların tarihe yönelik tutumlarını etkilediğini düşünen öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Bunlara ek olarak, Tarih okuryazarlığı alanında yapılan yeni çalışmalar ve 2018'de yenilenen sosyal bilgiler programı ekseninde bazı kıyaslamaların yararlı

olacağı kanaatindeyiz. Örneğin Keçe (2013) tarafından *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin öğrencilerin Tarih Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi* adlı yapmış olduğu araştırmanın temel amacı; 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerini tespit etmek ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Çalışmanın bir diğer amacı ise bireysel, grupla ve bilgisayar destekli tarihi roman okuma etkinliklerine dayanan farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisini incelemek ve öğrencilerin deneysel sürece ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Üzerinde çalıştığımız çalışmada ise; farklı lisans programlarında eğitim gören 3.Sınıf öğretmen adaylarının Tarih Okuryazarlık algı düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Farklı programlardaki öğretmen adaylarının Tarih Okuryazarlık algı düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir? Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık algı düzeyleri hangi faktörlere bağlı olarak, birbirinden farklılık göstermektedir? Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerini geliştirmek için neler yapılabilir? gibi sorulara cevap bulunması amaçlanmıştır.

Tarih okuryazarlığı, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Buna karşın son değişiklikleri içeren 2018 Sosyal bilgiler Öğretim Programı becerileri arasında çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı ve politik okuryazarlığa yer verilirken, içerik bakımından sosyal bilgiler ile çok daha fazla örtüşen tarih okuryazarlığına yer verilmemiştir. Hiç kuşkusuz bu büyük bir eksikliktir. Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının öğretimi sürecinde sorgulayan, araştıran, eleştirel ve yaratıcı düşünen tarih okuyucu öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Diğer yandan *Making history: a guide for the teaching and learning of history in Australian school* isimli çalışmada, tarih okuryazarlığı boyutları içerisinde değerlendirilen bazı başlıklar, yeni programda beceriler başlığı altında verilmiştir. Örneğin tarih okuryazarlığı boyutlarından olan *kronolojik düşünme becerisi ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi*, aynı isimle programda yer

almıştır. Tarih okuryazarlığı boyutları içerisinde bulunan *tarihsel olaylar bilgisi* ve *tarihsel araştırma becerisi* tarih öğretim programında *tarihsel kavrama becerisi* ve *tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi* adı ile yer almıştır. Yine tarih okuryazarlığı boyutlarından biri olan *tarihsel empati becerisi*, tarih öğretim programında *geçmişe, geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi* şeklinde geçmektedir. Ayrıca tarih okuryazarlığı boyutları içerisinde yer alan *geçmiş ve günümüzü ilişkilendirme becerisi*, Tarih dersi öğretim programının değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Görüldüğü gibi tarih okuryazarlığının bazı boyutları, tarih öğretim programı becerileri içerisinde verilmekte ve adı zikredilmese de, öğrencilerin tarih okuryazarı bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır.

Yine aynı araştırmada tarih okuryazarlığı için 12 alt boyut belirlenmiş olup, bunlar kuramsal çerçeve bölümünde geniş bir şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda yeni programda pek çok sosyal bilgiler becerisi ile tarih okuryazarlığı alt boyutlarının kesiştiği görülmektedir. Örneğin dijital okuryazarlık becerisi bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma boyutu ile, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kronolojik düşünme boyutu ile, araştırma becerisi tarihsel araştırma boyutu ile, empati becerisi tarihsel empati boyutu ile, değişim ve sürekliliği algılama becerisi geçmişle günümüzü ilişkilendirme boyutu ile, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi olayları anlatı şeklinde ifade edebilme becerisi ile içerik bakımından büyük ölçüde örtüşmektedir. Programdaki bu beceriler tarih okuryazarlığı alt boyutları ile kaynaştırılıp, bütünleştirilmiştir.

## 5.2. Öneriler

Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırma sonucuna göre, farklı lisans programlarında öğrenim gören 3.sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına

göre tarih okuryazarlık algı düzeyi daha yüksektir. Yapılacak yeni ve benzer çalışmalarla, bu farklılığın nedenleri araştırılmalı ve eğitim-öğretim sürecinde bu durumun dikkate alınması sağlanmalıdır. Çünkü tarih disiplini cinsiyet ayrımına göre, bireylerin niteliklerine etki edecek bir bilim dalı değildir. Herkesi kapsayan bir disiplin olduğundan, kadın öğretmen adaylarının da tarih okuryazarlık algı düzeylerinin geliştirilmesi gerekir.

2. Araştırmada öğretmen adayları tarihi film izleme alışkanlığı hususunda bu tür filmlerin gerçeği yansıtmadığını, çelişkili ve abartılı bilgilere yer verdiğini düşündükleri için, tutarlılık boyutu düşük çıkmıştır.

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilere daha fazla tarihi film izlettirilerek, bunları güvenilir yazılı materyaller ve nitelikli kaynaklarla destekleyerek tutarlılık boyutu yükseltilebilir. Böylece öğretmen adaylarına tarihi film izleme alışkanlığı kazandırılabilir. Tutarlılık boyutu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve araştırma becerileriyle ilişkilidir. Bu nedenle öğrencilere güvenilir, tatmin edici ve önyargıları ortadan kaldıracak nitelikli tarihi filmler izlettirilmesi önerilebilir.

3. Araştırma sonucunda, tarih dersini veren öğretmenlerin veya öğretim üyelerinin alanlarındaki yeterliliklerinin, öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuç başlı başına yeni bir araştırmanın konusu olabilir. Çünkü bu sonuç aynı zamanda bir sorunun varlığına da işaret etmektedir. Bu sorun, öğretim elemanlarının veya öğretmenlerin yöntem, kullandıkları dil ve üslup, alan bilgisi ve öğrencileri güdüleme kapasitesi gibi pedagojik yetersizliklerinden kaynaklanabilir. Bu ve benzeri değişkenler araştırılmak suretiyle sorunun nedenleri tespit edilip, çözülebilir. Böylece öğretmenlerin ve öğretim elemanların öğrencilerin tarih okuryazarlığı algılama düzeyleri üzerinde etkisi artırılabilir. Ayrıca çalışmamızın evreni Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (EBYÜ), örneklemini ise burada eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarına tarih derslerinin uzaktan eğitim yöntemiyle verildiği gerçeği göz önüne alınması gerekmektedir. Uzaktan eğitim yöntemiyle (Uzem), öğretmen adayı hem ders öğretmenini tanımamakta hem de ilgili derse yönelik öğretmenin yetkinlik



ve becerilerinden yararlanamamaktadır. Bu ayrıntı üzerine gidilerek, Uzemin tarih eğitimindeki fayda ve sınırlılıkları üzerine detaylı araştırma yapılabilir.

4. Bu araştırmada, sadece 3. sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda 1, 2. ve 4. sınıfta eğitim görmekte olan diğer öğretmen adaylarını da kapsayan yeni araştırmalar yapılabilir. Farklı sınıflar arasında büyük yaş farkı yoktur. Fakat hazırbulunuşluk açısından farklı oldukları düşünülmektedir. 1.sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeyleri ile 4. Sınıf öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin yakın veya benzer çıkma olasılığı ve sebepleri üzerinde araştırma yapılabilir.

5. Bu araştırma, EBYÜ; Türkçe Eğitimi, Tarih Eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi örnekleminde yapılmıştır. Farklı üniversiteler ve çeşitli bölümlerde benzer veya farklı araştırmalar daha fazla genişletilerek yapılabilir. Çünkü araştırma konusu genel olup, bunu belirli programlarla sınırlandırmak doğru değildir. Farklı programların, sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarında yetişen öğretmen adaylarının tarih okuryazarlık algı düzeyleri araştırılmaya değer konulardır.

6. Araştırmanın *tarih okuryazarlığı algı ölçeği*, Tarih okuryazarlığının 12 alt boyutu içerisinden, anlama ve algılama amaçlı beş alt boyut belirlenerek geliştirilmiştir. Bu beş alt boyuttan hareketle, tarih okuryazarlığı algı ölçeği maddeleri yazılmıştır. Yapılacak benzer çalışmalar için tarih okuryazarlığının farklı alt boyutları da göz önüne alınmalı, geliştirilecek ölçek çalışmasına dâhil edilmelidir. Yapılan çalışma *tarih okuryazarlığı* çalışması değil, *tarih okuryazarlığı algı* çalışmasıdır. Bu bağlamda geliştirilen ölçek de tarih okuryazarlığı ölçeği değil, tarih okuryazarlığı algı ölçeğidir. Bu 12 boyutun tamamını kapsayan yeni çalışmalar yapılabilir.

7. Bu araştırmada, Lisans düzeyi eğitim kademesi üzerinde çalışılmıştır. Yapılacak yeni ve benzer çalışmalarda ilköğretim, ortaöğretim şeklinde farklı eğitim kademelerinde, öğrencilerin tarih okuryazarlık düzeyleri araştırma kapsamına dâhil edilebilir. Tarih okuryazarlığı algı çalışmasının, ilköğretim, ortaöğretim şeklindeki eğitim kademelerinde yapılarak ilköğretim veya ortaöğretim öğrencilerinin tarih

okuryazarlığı algılarıyla, lisans kademesi öğrencilerinin tarih okuryazarlığı algı çalışmasında karşılaştırma yoluna gidilebilir. Tarihin, erken yaşlardan beri öğrencilere verilen sosyal bir disiplin olduğu gerçeği göz önüne alındığında, farklı kademelerdeki öğrencilerin de araştırmaya dâhil edilmesi araştırma kapsamını genişletecektir.

**8.** Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, tarama yöntemi kullanılmıştır. Her araştırma yönteminin ölçtüğü nitelik ve ulaşılan bilimsel sonuç nispeten birbirinden farklıdır. Deneysel araştırma ve nitel araştırma yöntemleriyle yeni çalışmalar planlanabilir.

Yapılacak benzer araştırmalarda farklı yöntemlerin işe koşulması bilimsel çalışma vurgusunu güçlendirecektir. Deneysel yöntem ile nedensel ilişkiler, nitel araştırma yöntemiyle ise kuramsal bilginin nasıl geliştirileceği araştırılabilir.

**9.** Türkiye'de Tarih okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar nispeten sınırlıdır. Dolayısıyla konunun genişletilerek farklı kademelerde ve farklı örneklemeler üzerinde çalışılması faydalı olacaktır. Dünyada Tarih okuryazarlığı kavramı giderek yaygınlaşmaktadır. Öyle ki, Batılı ülkeler artık tarih eğitimi yerine, tarih okuryazarlığı ifadesini kullanmaktadır. Türkiye akademisi her alanda olduğu gibi, tarih alanında da okuryazar bir toplum oluşturabilmek için, konuyla ilgili bilimsel araştırmaları artırmalıdır.

## KAYNAKÇA

- ACHUGAR, M., CARPENTER, B. D., (2012). Developing disciplinary literacy in a multilingual history classroom. *Linguistics and Education*, 23, 262-276.
- ADIVAR, A., (1952) ‘‘Tarih ve Biyografya’’, Tarih Dergisi, 2 (3-4), s.1-6.
- AKBABA, B. ve KILCAN, B. Bahadır (2014). ‘‘Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutumları’’, İlköğretim Online, 13(3), s.746-758.
- AKTEKİN, S. HARNETT. P, ÖZTÜRK, M. Ve SMART, D. (2009). Çok Kültürlü Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ankara, Harf Eğitim Yayıncılığı.
- AKTEKİN, S. ve ÇOBAN, Z. (2011). ‘‘Tarih Derslerinde Tarihi Film ve Dizilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Trabzon Örneği’’, Karadeniz İncelemeleri Dergisi, cilt 13,Sayı 13, s. 141-160.
- ALTINBİLEK, S. ve SANALAN, A. (2005). ‘‘Coğrafya Okuryazarlığı 1: Genel Bakış’’, Doğu Coğrafya Dergisi, cilt 10, S.13, s. 341-358.
- ALTUN, A. (2005). Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar, 1.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ARGON, T. ÖZTÜRK, Ç., KILIÇASLAN, H.(2008). ‘‘Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması’’, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 8, S.2, s. 1-485.
- ASLAN, E. & AKÇALI, A. A.(2007), Kimlik Sunumu Olarak Tarih Eğitimi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22:125-132.
- ASLAN, E. (2006). ‘‘Neden Tarih Öğretiyoruz’’, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, S.20, s. 162-173.
- AŞICI, M (2009), ‘‘Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık’’, Değerler Eğitimi Dergisi, 7:S.17, s.9-26.

- AŞICI, M. (2005). Okul Çağında Dil Etkinlikleri “İlköğretim Yıllarında Okuryazarlık”.İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- ATA, B ve KEÇE M (2014), “Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma”, Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 3 (2), 1-23
- BAYKARA, T. (2007). Tarih Araştırma ve Yazma Metodu. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- BURSAL, M. (2017). “SPSS İle Temel Veri Analizleri”, Anı Yayıncılık, Ankara.
- CAN, A., (2017). “ SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi”, 5. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- ÇAPA, M., (2006). Sosyal Bilgilerin Temelleri, (edt.) Demircioğlu, İsmail, Pegem Yayınları. Ankara: s.276-277.
- ÇEPNİ, O. PALAZ, T. ve ABLAK, S. (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Türk Dilleri, Edebiyatı ve Türkçesi veya Türkçesi Tarihi Uluslararası Dergisi Cilt 10(11), Ankara, s. 431-446.
- ÇİMEN, M. (2018). Ortaokul Mezun Öğrencilerin Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİRCAN, A. (2007). “Tarih Üzerine Bazı Düşünceler”, Milet ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi, 4(3), s. 88.
- DEMİRCİOĞLU, İ. ve TOKDEMİR, M. (2008), “Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 6, S.15, s.69-88
- DENİZ, K. ve KÜPELİ, E. (2015). “Albert Einstein’ın İsmet İnönü’ye Yazdığı Mektubun Tarih Okuryazarlığı Çerçevesinde Türkçe Eğitiminde Kullanılması”, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turk, Cilt. 7 Sayı 1, s.189-204.

- DEVELLIS, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. United States of America: Sage Publications.
- DİKMENLİ, Y. (2015). “Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlığı Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), s. 353-368.
- DÖNMEZ, C. ve YEŞİLBURSA, C. C., (2014).“Ortaokul Öğrencilerinin Tarih Algısı”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), s.415-436.
- ELBAN, M. (2015). “Tarih Eğitimi ve Vatanseverlik Üzerine Bazı Düşünceler”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S.4/3, s. 1302-1319.
- FAİZ, M. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GAGNON, Paul (1989), *Historical Literacy: The Case for History in American Education*, Macmillan, New York: MacMillan.
- GENÇTÜRK, E. ve KARATEKİN, K. (2013). Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GOLDENBERG, T., SCHWARZ, B. B., PORAT, D. (2008). Living and dormant collective memories as contexts of history learning. *Learning and Instruction*, 18, s.223-237.
- GÜL, G. (2007). “Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.8 (1), s.17-32.
- GÜL, K. O. ve YILMAZER, A. (2016).“ Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Karşı Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Akademik Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 51, s. 517-537.

- GÜLTEN, Ç. D. POYRAZ, C. Ve SOYTÜRK İ. (2012). “Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz –Yeterliklerinin Ders Çalışma Alışkanlığı Açısından İncelenmesi”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 1, S.2, s. 143-148.
- KALAYCI, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.
- KALÇIK, C. (2019). “Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Televizyon İzlenme Durumuna Göre İncelenmesi”, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21 Sayı 1,s. 113-134.
- KARA, H. ve TANGÜLÜ, Z. (2017). “Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Hukuk ve Politik Okuryazarlığı Üzerine Bir Durum İncelemesi”, Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER), S.2(1), s.1-28.
- KARABULUT, F. (2005). “ Dil Ölümü Bağlamında Kayseri’de Yaşayan Uygur Türk Toplumunu” Bilig, Güz, (35), s.17-47.
- KARAMAN, M. K. ve KARATAŞ A. (2009). “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri”, İlköğretim Online, S.8(3) , s. 798-808.
- KARASAR, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KEÇE, M. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Okuryazarlığı Durumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- KEÇE, M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KEÇE, M. (2015). “Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması”, KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı (Cilt 1), y. 7, s. 107-121.
- KEÇE, M. (2015). “Türkiye’de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri”, ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, S.5(13), s. 94-121.

- KOÇ, H. Ve KARATEKİN, K. (2016). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), s.1522-1542.
- KOPARAN, T. ve GÜVEN, B. (2014). “8.Sınıf Öğrencilerinin Örneklem Kavramına Yönelik İstatistiksel Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi”, İlköğretim Online Dergisi, S.13(4), s.1171-1184.
- KORKMAZ, Ş. (2007). “Mustafa Satı Bey ve Tarih Öğretimi Üzerine Görüşleri”, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, S.2(1), s. 152-163.
- KÖKEN, N. (2002). “Osmanlılarda Tanzimat Dönemi Tarihçilik ve Tarih Eğitimi”, Ahi Evran üniversitesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, , Cilt 3, S.2. s.73.
- KÖKSAL, H. (2010). “Tarih Öğretiminde Tarihsel Algının Üç Boyutu ve Düşünsel Dayanakları”, Folklor Edebiyat, S.64, s.89-96.
- KÖKSAL, H. (2010). “Türkiye’de Tarih Öğretimi Tartışmaları ve Tarih Öğretiminde Kültür Okuryazarlığı”, Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler, s.113-121.
- KÖSTÜKLÜ, N. (2003). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi, 3.Baskı, Günay Ofset, Konya.
- KÖYMEN, O. (2003). Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar, 1.Baskı, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- KURBANOĞLU, S. (2010). “Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz”, Türk Kütüphaneciliği, S.24 (4), s.723-747.
- KURUDAYIOĞLU, M. ve TÜZEL S. (2010). “21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, S.28, s.0-298.
- LEE, P. J. (2005). *Historical literacy: theory and research*. International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 5(1). (<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/9contents.htm>.)

- MEMİOĞLU, Z. (2004). “Tarih Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S.9, s.305.
- METİN, E. (2011). Tarih Eğitimi ve Dil: Tarihçilerin, Tarih Ders Kitabı Yazarlarının, Tarih Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Tarihsel Dil Kullanımı. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÖNAL, İ. (2010). “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi”, Bilgi Dünyası Dergisi, S.11(1), s.101-121.
- ÖZ, M. (2008). ‘Tarih Perspektifinden Türk Kimliği Üzerine Bazı Düşünceler’, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları, S.8, s.219-226.
- ÖZDEMİR, O. (2010). ‘Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığının Durumu’, Türk Fen Eğitimi Dergisi, S.3, s.43.
- ÖZENÇ, E. G. (2013). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeylerinin Aile Değişkeninin Özelliklerine Göre İncelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(2), s. 272-299.
- ÖZMEN, C. ER, H. ve ÜNAL, F. (2014). Televizyon Dizilerinin Tarih Bilinci Üzerine Etkisi “Muhteşem Yüzyıl Örneği”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 11, S.25, s. 409-426.
- ÖZTAŞ, S. (2009). “Atatürk Dönemi Tarih Anlayışı ve Tarih Öğretimi”, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 2009, Say: 2, s.94 – 107.
- ÖZYÜREK, C. DEMİRCİ, F. GÜLER, H. (2019). “Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Bileşenlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 50, s. 227-253.
- POLAT, C. ve ODABAŞ, H. (2008). “Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı”, Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, 27-30, Antalya (Turkey), primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.
- SEVER, R., (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.



- SANALAN, A., SÜLÜN, A. T. ve ABDÜLKADİR, Ç. (2007). “Görsel Okuryazarlık”, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: 9-2, s.35.
- SARAÇ, E. (2014). Finansal Okuryazarlık Ve Dumlupınar Üniversitesi Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin Ölçülmesi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- SEÇER, İ. (2015). Spss ve Lisreel ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma, 2.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SELANİK, A. T. ve YAVUZ, Ü. (2016). “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalar”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, S.2, s.33-37.
- ŞAHİN, T. C. ve SAY, Ö. (2010). “İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi”, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı 11, s. 223-240.
- ŞEN, M. (2010). Özel Dershanelerde Öss’ye Yönelik Tarih Öğretiminin Başarı Durumuna Dair Bir Araştırma (Konya Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, 2017.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Ankara, 2018.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tarih Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Ankara, 2018.
- TALLY, B. ve GOLDENBERG, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.

- TAY, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırılması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 27, pp. (461-487).
- TAYLOR, T. ve YOUNG, C. (2003). *Making history: a guide for the teaching and learning of history in Australian school*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- TEMİR, M. (2015). Yaşayan Tarih Yetişkinlerimiz. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- TÜZEL, S. (2012). “Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 9, S.18. s.81-96.
- ULUSOY, K. (2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi İle İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.
- ULUSOY, K. (2009). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programında Yeni Yaklaşımla, s.302-304. Edt. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 1. Şubat, 2009*.
- ULUSOY, K. (2010). “Değer Eğitimi: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşım göre Hazırlanan Tarih programlarında Değer Aktarımı”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 12 Sayı 1, s. 32-51.
- URAL, A. ve KILIÇ, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss İle Veri Analizi*, 2.Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- ÜNLÜ, Y. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- VURGUN, A. (2014). Türkiye’de Milli Tarih Anlayışı ve Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- YILDIRIM, Ş. ve KARDAŞ, N. M. (2018). “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerin Bazı Değişkenlerle İlişkisi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.41, s.165-182.
- YILMAZ, B. (1989). “Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine”, Türk Kütüphaneciliği, 3 (1) s.48-53
- YILMAZER, G. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Aritmetik Performans Puanları Ve Matematik Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- YİĞİT, Z. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi., Yüksek Lisans Tezi.
- YUMUŞAK, S., KIŞLALIOĞLU, R.S., (2013). İşletmeler Üzerinde İnsan Kaynakları Planlamasının Yeri ve Önemi Üzerine Bir Alan Uygulaması, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 36, s. 57-70 .
- YUVACI, İ. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yerel Tarih İle İlgili Uygulamaları ve Karşılaşılan Sorunlar- Sivas İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- ZENGİNSOY, B. ve AKKOYUNLU, B. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Bilinci Oluşturmada Dizgeli Öğretimin Etkililiği, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 41, S.41, s.411-422.

## EKLER

**EK-1:**

**BÖLÜM 1**

### Kişisel Bilgiler

---

<b>ADI – SOYADI:</b>	<b>CİNSİYETİ:</b> <input type="radio"/> Bayan <input type="radio"/> Bay
----------------------	---

---

<b>PROGRAMI:</b> <input type="radio"/> Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <input type="radio"/> Pdr Öğretmenliği <input type="radio"/> Türkçe Öğretmenliği <input type="radio"/> Sınıf Öğretmenliği <input type="radio"/> Fen Bilgisi Öğretmenliği <input type="radio"/> Matematik Öğretmenliği	<b>SINIFI:</b> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4
--	---

---

<b>Tarihi Kitap Okumayı Seviyor musunuz?</b>	<b>En Son Kaç Tane Tarihi Roman Okudunuz?</b>
Seviyorum ( ) Sevmiyorum ( )	Hiç okumadım ( ) 1-2 ( ) 2-3 ( ) 3-4 ( )

---

<b>Düzenli Olarak Takip Ettiğiniz Bir Tarihi Yayın var mı?</b>	<b>Tarihi Filmi Ne Sıklıkla İzlersiniz?</b>
Var ( ) Yok ( )	Hiç İzlemem ( ) Her Gün İzlerim ( ) Haftada bir gün ( ) Ayda bir gün ( )

---

<b>Tarih Dersini Aldığınız Öğretmeninizin Tarih Alanında yetkinliği sizin tarih okuryazarlığı algı düzeyinizi etkiliyor mu?</b>	<b>Tarih Dersini Aldığınız öğretmeninizin Tarih alanında Çalışmalar Yapmış mı?</b>
Evet ( ) Hayır ( )	Evet Yapmış ( ) Hayır Yapmamış ( )

**Eğitim Gördüğünüz Bölümdeki Ağırlıklı Not Ortalamanız (Agno) Kaç aralığındadır?**

- 3.00 - 4.00 ( )  
2.50 - 3.00 ( )  
2.00 – 2.50 ( )  
1.00 - 2.00 ( )

**Tarih Dersini ilgi duyduğunuz dersler arasında sıralamak İsteseniz kaçınıcı sıraya koyarsınız?**

- 1 ( )  
2 ( )  
3 ( )  
4 üzeri ( )

**Sizce tarihi öğrenmek zorunlu olmalı mıdır?**

- Zorunlu olmalıdır ( )  
Zorunlu olmamalıdır ( )

**Tarihi hangi yöntemle öğrenmek isterdiniz?**

- Ders Kitapları ( )  
Film-Dizi ( )  
Tarihi-Belgeseller ( )  
Müze- Tarihi geziler ( )

**Tarihin hangi yöntemle öğretilmesini güvenli buluyorsunuz?**

- Ders Kitapları ( )  
Film-Dizi ( )  
Tarihi Belgeseller ( )  
Müze-Tarihi geziler ( )

**Kaç Türk Tarihçisi tanıyorsunuz?**

- 1-2 ( )  
3-4 ( )  
4-5 ( )  
6 üzeri ( )

**Okuduğunuz Tarihi Kitapların tarihe yönelik tutumunuza etki ettiğini düşünüyor musunuz?**

- Evet Düşünüyorum ( )  
Hayır Düşünmüyorum ( )

## BÖLÜM 2

### Tarih Okuryazarlığı Algı Düzeyi Belirleme Ölçeği

**1: Kesinlikle Katılmıyorum**

**2: Katılmıyorum**


**3: Nadiren**

**4: Katılıyorum**

**5: Kesinlikle Katılıyorum**

MADELER	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.	Tarihsel olayları zihnimde kolaylıkla tutarım.				
2.	Derslerde kullanılan tarihsel dili anlamlandırabilirim.				
3.	Tarihi olayların zamanını unutmam.				
4.	Tarihsel bir olay anlatılırken hikâyeci bir anlatımın tercih edilmesini isterim.				
5.	Bir tarihsel olaya ilişkin farklı kaynakların bilimsel ve objektif olması gerektiğine inanırım.				
6.	Tarihsel metinleri okurken ifadeler nesnel ve açık olduğunda metni daha kolay anlarım.				
7.	Sanal ortamdaki tarihsel bilgiler bana güven vermez.				
8.	Tarihi eserlerde kullanılan tarihsel dili anlamlandıramam.				
9.	Tarihi olayların nasıl meydana geldiğini aklımda tutamam.				
10.	Tarihi olayları anlatan sinema filmlerini izlemekten zevk alırım.				
11.	Tarihte önemli rol oynamış kişileri hatırlarım.				
12.	Tarihsel olaylar aktarılırken olayların Günümüz Türkçesiyle ifade edilmesini tercih ederim.				

EK-2:



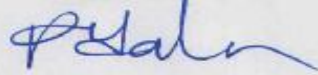
EK-3

<b>Kayıt Tarihi:</b> 29.03.2018	<b>Protokol No:</b> 03/11
------------------------------------	------------------------------

T.C  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

<b>ARAŞTIRMA BAŞLIĞI</b>	Farklı Lisans Programlarında Eğitim Gören 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Tarih Okuryazarlık Algı Düzeylerinin Belirlenmesi
<b>ARAŞTIRMANIN TÜRÜ</b>	Nicel-Tarama Araştırma Yüksel Lisans Tezi
<b>ARAŞTIRMACILAR</b>	Ceylan ULUÇAY Prof. Dr. Abdulkadir GÜL
<b>KARAR</b>	Araştırmanın etik açıdan “uygun” olduğuna karar verildi.

**ETİK KURUL BAŞKANI**  
Prof. Dr. Paşa YALÇIN

<b>TARİH</b>	<b>İMZA</b>
29/03/2018	

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Paşa YALÇIN tarafından 03.04.2018 tarihinde e-İmzalanmıştır. Evrağınız <http://evrakdogrulama.erkincan.edu.tr> linkinden 753C30B6X5 kodu ile doğrulayabilirsiniz.