



**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE  
YANSITICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN  
TARİHSEL OKURYAZARLIK BAŞARILARINA VE  
TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Aydın ÇAKIR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Ayla ARSEVEN**

**SIVAS  
2019**

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE  
YANSITICI DÜŞÜNME ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN  
TARİHSEL OKURYAZARLIK BAŞARILARINA VE  
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Aydın ÇAKIR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim  
Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Ayla ARSEVEN

Sivas  
Haziran-2019

## KABUL VE ONAY

Aydın ÇAKIR'ın hazırlamış olduğu "İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı bu çalışma, 14.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr.Ramazan ÖZBEK

(Jüri Başkanı)



Doç.Dr.Ayla ARSEVEN

(Danışman)



Doç.Dr.Şenel ELALDI

(Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../...

Doç.Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'nda (Yönerge'de) belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

26.06.2019

Aydın ÇAKIR

## ÖZET

ÇAKIR, Aydın. İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2019

Bu araştırmanın amacı, yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile hazırlanan öğretimin ilköğretim sosyal bilgiler dersi 7.sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Sivas ili, X Ortaokulunda 7.sınıf sosyal bilgiler dersi 7/F sınıfı (kontrol grubu) ve 7/İ sınıfı (deney grubu) öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ilk olarak, kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Tarihsel Okuryazarlık Başarı Testi ve Keçe, (2013) tarafından geliştirilen tarihsel okuryazarlık tutum ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmamızda deney grubuna yansıtıcı düşünme odaklı öğretim uygulanırken kontrol grubuna 2015 MEB sosyal bilgiler dersi öğretim programında önerilen öğretim uygulanmıştır. Çalışma gruplarının test puanları normal dağılım göstermiştir. Parametrik varsayımlar karşılandığı için, verilerin analizinde parametrik analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmada, ilişkili (bağımlı) ve ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler t-testinden yararlanılmıştır. Veriler, bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nihayetinde, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin tarihsel okuryazarlığa yönelik tutumları ve tarihsel okuryazarlık başarıları kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri tarihsel okuryazarlığın alt boyutlarından; tarihsel olaylar bilgisi, tarihsel dili anlama becerisi, kronolojik düşünme becerisi, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerisi, geçmiş ile günümüzü ilişkilendirebilme becerisi, çelişkili yorumları ayırt edebilme becerisi, tarihi olayları konu edinen sanat yapıtlarını okuma/dinleme/izleme becerisi, neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi ve özellikle tarihsel empati becerisi açısından, kontrol grubuna oranla daha başarılı bulunmuştur.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında, yansıtıcı düşünme yaklaşımına göre işlenen dersin, öğrencilerin tarihsel okuryazarlık tutumlarına olumlu etkisinde ve öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarılarının artmasında programda önerilen öğretimden daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yansıtıcı Düşünme, Tarihsel Okuryazarlık, Başarı ve Tutum.

## ABSTRACT

ÇAKIR, Aydın (2019) “The Effect of Reflective Thinking Activities on Students’ Historical Literacy Achievements and Attitudes in 7<sup>th</sup> Grade Social Studies Course, Master Thesis, Sivas, 2019

The aim of this study is to determine the effect of teaching with reflective thinking practices on 7th grade students' historical literacy achievement and attitudes. The study group of the study consisted of 7F class (control group) and 7I class (experimental group) students in 7th grade Social Sciences Course in Sivas, X Middle School. This is a quasi-experimental study with pretest-posttest control group. At the beginning of the research, personal information form was applied. Before and after the experimental procedure, the Historical Literacy Achievement Test developed by the researcher and the Historical Literacy Attitude Scale developed by Keçe, M. (2013) were used. As experimental procedure, reflective thinking practices were applied to experimental group and the control group was given the recommended instruction in the program. Since the test scores of the study groups were normally distributed and parametric assumptions were met, parametric analysis technique was used to analyze the data. Relevant (dependent) samples and unrelated (independent) samples t-test were used in the study. Data were analyzed by computer package program.

At the end of the study, experimental group students' attitudes towards historical literacy and historical literacy achievements were found to be more positive than the control group students. Experimental group students were found to be more successful than the control group at the sub-dimensions of Historical Literacy; Knowledge of Historical Events, Ability to Comprehend Historical Language, Chronological Thinking Skills, Ability to Use Information Communication Technologies, Ability to Relate Past to Present, Ability to Distinguish Contradictory Interpretations, Ability to Read / Listening / Monitoring of Art Works Subject to Historical Events, Ability to Establish Cause-Effect Relationship and especially in terms of Historical Empathy Skills.

In the light of the findings of the study, it was seen that the course, which was conducted according to the reflective thinking approach, had more positive effect in the students' historical literacy attitudes and more effective in increasing students' historical literacy success than the recommended instruction in the program.

**Keywords:** Social Studies Education, Reflective Thinking, Historical Literacy, Success and Attitude.

## ÖN SÖZ

Son yıllardaki öğretim programları öğrenciyi merkeze alan bir niteliğe kavuşturulmuştur. Öğretmen bu programlarda öğrenciye rehberlik eden bir pozisyonudadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını, ilgisini ve yeteneklerini öğrenerek, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini oluşturmasına yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin düşünmesine, araştırmasına, sorgulamasına, karar verebilmesine, ürün oluşturmasına ve kendini gerçekleştirmesine olanak verilmelidir.

Günümüzün eğitim hayatında, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenmeyi öğrenmesi ve sorumluluk alması zorunlu hale gelmiştir. Hızla değişen dünyada ve gelişen bilgi çağında, bireylerin bu hıza ayak uydurabilmesi için azim, bireysel farkındalık, araştırma/sorgulama ve öğrenme ortamına etkin katılım gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilere kazandırılmak istenen bir çok beceri ve yetkinlik bulunmaktadır. Bu bağlamda yansıtıcı düşünme yaklaşımının ve bu yaklaşımın tarihsel okuryazarlığa etkisinin araştırılmasının da eğitim ortamlarında ve aktif yaşam sürecinde öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Yansıtıcı düşünme uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarı ve tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma, toplam beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, giriş; ikinci bölüm, kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölüm, yöntem; dördüncü bölüm, bulgular ve yorumlar; beşinci bölüm, sonuç ve önerilerdir. Ortaya çıkan bu çalışmanın, eğitim hayatına ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez çalışması, emek ve fedakarlık gerektirmektedir. Bu süreçte yardım, destek ve katkılara ihtiyaç vardır. İlköğretimden lisansüstü öğrenimime kadar, bugünlere gelmemde emeği olan tüm öğretmenlerimi şükran ve minnetle anıyorum.

Araştırma sürecinin her aşamasında benden desteğini esirgemeyen ve bana rehberlik eden danışman hocam Doç.Dr.Ayla ARSEVEN'e, teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni özveriyle yetiştiren, eğitime teşvik eden, maddi-manevi desteklerini benden esirgemeyen, hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan canım aileme, anneme, babama ve her koşulda yanımda olan sevgili eşime şükranlarımı sunarım.

Aydın ÇAKIR

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	.....
ETİK SÖZÜ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR .....	xi

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4.Araştırmanın Amacı .....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	6

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme Türleri ve Yansıtıcı Düşünme.....	8
2.1.1. Yansıtıcı Düşünme .....	9
2.2. Yansıtıcı Düşünme Nedir? .....	9
2.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Stratejiler .....	11
2.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Yansıtıcı Düşünme.....	11
2.4.1. Yansıtıcı Düşünme/Soruşturma Olarak Sosyal Bilgiler .....	13
2.5. Tarihsel Okuryazarlık Kavramının Ortaya Çıkışı ve Kavramsal Gelişimi .....	14
2.6. Neden Tarih Okuryazarlığı .....	16
2.6.1. Tarihsel Olaylar Bilgisi .....	18
2.6.2. Kronolojik Düşünme Becerisi .....	18
2.6.3. Neden-Sonuç İlişkisini Kurabilme Becerisi .....	19
2.6.4. Tarihsel Dili Anlama Becerisi .....	19
2.6.5. Tarihsel Araştırma Becerisi.....	20
2.6.7. Tarihsel Empati Becerisi .....	21



2.6.8. Tarihsel Olayları Hikâyeleştirme (Anlatı) Becerisi .....	22
2.6.9. Geçmiş ve Günümüz Olaylarını İlişkilendirebilme Becerisi .....	22
2.6.10. Tarihsel Olaylara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi .....	23
2.6.11. Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma, Dinleme ve İzleme Becerisi .....	23
2.6.12. Geçmişe Yönelik Ahlaki Muhakeme Yapabilme Becerisi.....	24
2.7. Bir Tarih Okuryazarında Bulunması Gereken Özellikler .....	24
2.8. Tarih Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi .....	25
2.9. İlgili Araştırmalar .....	27
2.9.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar .....	27
2.9.2. Tarihsel Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar .....	34

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Deseni.....	40
3.2. Deneysel İşlem Basamakları .....	41
3.3. Araştırmanın Çalışma grubu .....	41
3.3.1. Araştırma Gruplarının Denklğine İlişkin Bilgiler .....	42
3.3.1.1. Çalışma Gruplarındaki Sınıfların Başarı Ortalamaları .....	42
3.3.1.2. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	43
3.4. Veri Toplama Araçları .....	44
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu .....	44
3.4.2.Tarih Okuryazarlığı Başarı Testi (TOBT).....	44
3.4.3. Tarih Okuryazarlığı Başarı Testinin Geliştirilme Süreci .....	44
3.4.4. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği (TOTÖ) .....	47
3.5.Verilerin Analizi.....	47

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR VE YORUM**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	48
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	49
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	49
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	50
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	51
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	52

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	53
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	53

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Araştırmanın Sonuçları .....	55
5.2. Öneriler .....	57
<b>EKLER.....</b>	<b>70</b>
Ek 1. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği .....	70
Ek 2. Tarihsel Okuryazarlık Başarı Testi.....	72
Ek 3. Ders Planı I .....	78
Ek 4. Ders Planı II.....	80
Ek 5. Ders Planı III.....	85
Ek 6 Ders Planı IV .....	87
Ek 7. Ünite Değerlendirmesi.....	90

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri .....	10
Tablo 2. Araştırma Deseni .....	40
Tablo 3. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Karne Not Ortalamalarına Göre Dağılımı .....	43
Tablo 4. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	43
Tablo 5. Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu .....	45
Tablo 6. Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Boyutları ve İlgili Sorular .....	46
Tablo 7. Çalışma Gruplarının Ön Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....	48
Tablo 8. Çalışma Gruplarının Ön Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....	49
Tablo 9. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t Testi Sonuçları .....	50
Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....	50
Tablo 11. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t Testi Sonuçları .....	51
Tablo 12. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....	52
Tablo 13. Çalışma Gruplarının Son Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....	53
Tablo 14. Çalışma Gruplarının Son Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları .....	54

## KISALTMALAR

- Çev** : Çeviren  
**Ed** : Editör  
**f** : Frekans  
**KMO** : Kaiser Meyer Olkin K-S.....: Kolmogorov-Smirnov N : Veri sayısı  
**NCSS** : Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies)  
**p** : Anlamlılık düzeyi  
**sd** : Serbestlik derecesi.  
**SPSS** : Statistical Packages for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)  
**SS** : Standart sapma  
**t** : t değeri (parametrik test için)  $\bar{X}$  : Aritmetik ortalama  
**TOBT** : Tarihsel Okuryazarlık Başarı Testi  
**TOTÖ** : Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ölçeği  
**X<sup>2</sup>** : Ki-Kare değeri (nonparametrik test için)  
**Z** : z değeri (nonparametrik test için)  
**%** : Yüzde

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Yansıtıcı düşünmenin temel esasları John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Dewey, “How we think?” isimli teorik çalışmasında (1910: 1), yansıtıcı düşünmeyi, bir inancı ve düşünceyi desteklemek ve derinlemesine incelemek olarak ifade etmiştir.

Yansıtıcı düşünme, öğrencilere bir konuyu nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğretmedir. 1970-1980’li yıllardan sonra eğitimci ve akademisyenlerin araştırmaları, özellikle 1990’lı yıllarda ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin (NCSS National Council for the Social Studies) çalışmaları, sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme alanında standartlar oluşmasını sağlamıştır. Türkiye’de 2003 yılında yayımlanan İlköğretim Yönetmeliği’nde düşünme eğitimi ve yansıtıcı düşünme kavramları yer almaktadır.

Yansıtıcı düşünme, doğru karar verme becerisi sergileyebilen bireyler yetiştirmeyi hedefler. Yansıtıcı düşünceye sahip olan öğrencilerin inanç ve değerleri bir nevi geri plandadır. Çünkü bu öğrenciler kendi değer yargılarını sürece yansıttıklarında buna doğrudan inanırlar. Yansıtıcı düşünmede içerikler hem öğrenci için hem toplum için önemli olup onların ilgi ve beklentilerine uygun olarak seçilir. Bu sistem genellikle şu stratejilerden oluşur: Deneyim, şüphe ve belirsizlik, problemin belirlenmesi, varsayımların oluşturulması, keşfetme, delillendirme ve genelleme. Bu stratejiler birbirini ardışık olarak takip etmek zorunda değildir. (Barr, Barth ve Shermis, 1982).

Tarih eğitiminde öğrencilere orjinal kaynaklar sunarak onların geçmişini değerlendirmesini hedefleyen tarih okuryazarlığı da öğrenci merkezli eğitim anlayışını desteklemektedir. Öğrenciler geçmişini değerlendirme şansını elde etmektedir. Tarih okuryazarlığında öğrencinin kronolojik düşünme becerisinde gelişmesi beklenmektedir. Bu beceri, olayın meydana geldiği çağda benzer olayların varlığını

araştırmaya dayanmaktadır. Yine sebep-sonuç ilişkisi içinde ele alınan tarihsel olayların çoklu etkilere sebep olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bir tarih okuryazarı geçmiş olayları değerlendirirken olaylara çok boyutlu yaklaşmalıdır. Dilek'e (2007) göre tarihi anlayan, tarihsel olayları eleştirel bir şekilde ele alarak yorumlayan, geçmiş ve bugünü anlamlı bir şekilde değerlendiren öğrenciler yetiştirilmelidir.

Bu bağlamda yansıtıcı düşünme etkinlikleri ve yaklaşımının amaçları ile tarihsel okuryazarlık becerisi arasında yakın bir bağ kurulabilir. Öğrenci merkezli eğitim, sorgulama, eleştirel bakış açısı, kendini değerlendirme, işbirliği ve karar verme gibi kavramlar hem yansıtıcı eğitim yaklaşımının hem de tarihsel okuryazarlık becerisinin amaçları arasında bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin tarihsel okuryazarlık seviyeleri ve bu okuryazarlığın kazandırılabilmesi ile yansıtıcı düşünme etkinlikleri arasında kuvvetli bir ilişki kurulabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmalarını ve geliştirmelerini ifade eden hüküm ilköğretim sosyal bilgiler dersi programında mevcuttur. Aynı ders programında (2007 yılında yenilenen tarih öğretim programları) kazandırılmak istenen becerilerde tarihsel okuryazarlığın alt boyutlarından bazıları yer alırken; yansıtıcı düşünme ve ilköğretim öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık seviyeleri ile ilgili bağlantıların pek fazla kurulmadığı görülmektedir. Bunun nedeni söz konusu konu ve başarı seviyeleri üzerine yapılan çalışmaların yetersizliğidir. İlgili alan yazın incelendiğinde yansıtıcı düşünme ve tarihsel okuryazarlık kavramlarını birleştiren bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarı seviyelerini ve tutumlarını etkileyip etkilemediği araştırılmaya değer görülmüştür.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Yansıtıcı düşünce teknik ve etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarı seviyelerine ve tutumlarına etkisi var mıdır?

## **1.3. Alt Problemler**

**1. Alt Problem:** Yansıtıcı düşünmeye ilişkin deney ve kontrol grubu arasındaki ön test tarihsel okuryazarlık tutum puanlarında fark var mıdır?

**2. Alt Problem :** Yansıtıcı düşünmeye ilişkin deney ve kontrol grubu arasındaki ön test tarihsel okuryazarlık başarı puanlarında fark var mıdır?

**3. Alt Problem :** Deney grubunun tarihsel okuryazarlığa ilişkin ön test- son test tutum puanları arasında fark var mıdır?

**4. Alt Problem :** Deney grubunun tarihsel okuryazarlığa ilişkin ön test- son test tutum puanları arasında fark var mıdır?

**5. Alt Problem :** Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test tarihsel okuryazarlık başarı puan ortalamaları ile son test tarihsel okuryazarlık başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

**6. Alt Problem:** Programda var olan öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test tarihsel okuryazarlık başarı puan ortalamaları ile son test tarihsel okuryazarlık başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

**7. Alt Problem:** Çalışma grubunun son test tarihsel okuryazarlık tutum puanları arasında fark var mıdır?

**8. Alt Problem:** Çalışma grubunun son test tarihsel okuryazarlık başarı puanları arasında fark var mıdır?

#### **1.4.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle hazırlanmış sosyal bilgiler dersinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, tarihsel okuryazarlık başarı seviyelerine ve tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Geleneksel öğretimde, kendisine sunulan bilgiyi sadece alan konumundaki öğrenci, yansıtıcı öğretimde etkin bir role sahiptir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (2015) amaçlarından birisi, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmedir. Yansıtıcı düşünmede beceriler aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- Araştırma becerisi
- Problem çözme becerisi

- Karar verme becerisi
- Empati becerisi

Bununla birlikte tarih eğitiminde öğrencilerin geçmişi yapılandırmasını ve değerlendirmesini hedefleyen tarih okuryazarlığı, öğrenci merkezli bir eğitimi ele almaktadır. Zira öğrenci, orjinal kaynaklar üzerinden geçmişi yorumlama fırsatı elde etmektedir. Tarih okuryazarlığında öğrencinin kronolojik düşünme becerisi kazanması da beklenilmektedir. Kronolojik düşünme becerisi, sadece geçmiş bir zamanda ne olduğu ya da olayın hangi zaman diliminde olması dışında olayın meydana geldiği zamanda benzer vakaları da sorgulamaya dayanmaktadır. Yine sebep-sonuç ilişkisi içinde ele alınan tarihsel olayların çoklu etkilere dayandığının öğrenciler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca bir tarih okuryazarının tarihsel süreçte meydana gelmiş olayları yalnızca görünen yönüyle ele almak yerine, olaya etki eden farklı nedenleri de dikkate almasının önemine değinilmektedir.

Son yüzyılda yaşanan gelişmeler ve teknolojiler, eğitim alanında yenileşmeyi zorunlu kılmaktadır. Günümüzde düşünen ve üreten insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Yansıtıcı düşünce, insanın ve bilginin değiştiğini savunan ilerlemecilik akımının görüşlerini içermektedir.

Öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar ile öğrencinin öğrenmesine rehberlik eder. Öğrencilerin öğrenme gereksinimi, ilgi, yetenek ve tutumları göz önünden bulundurulur, kendi öğrenme hedeflerini oluşturmalarına yardımcı olunur.

Öğrencinin bireysel özelliklerine göre; öğrenme yaşantısı sürecinde uygun materyaller önerilerek kendi başlarına karar almalarına katkı sağlanır. Öğrenme sürecinde öğretmenler doğru soru sormayı öğrenmekte ve böylelikle doğru iletişim kurulabilmektedir. Öğrenme ortamında sağlıklı iletişimin sağlanması öğretmen ve öğrencilerin güdülenmesini sağlayacaktır. Edinilen kazanımlarla öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirir. Yansıtıcı düşünme yaklaşımları öğretmen ve öğrenciler arasında ki güveni pekiştirmek amacındadır.

Bir tarih okuryazarından beklenen beceriler arasında, tarihsel olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşım değerlendirilmelerde bulunmak, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurmak bulunmaktadır. Hem tarihsel okuryazarlık becerisi hem de yansıtıcı düşünme yaklaşımı bu bağlamda yakın ilişki içerisinde görülmektedir.



Bu sebeple yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarı ve tutum seviyelerine etkisinin araştırılması araştırmaya değer bir durumdur.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Günümüzde bilginin ezberlenen değil; öğrenilen olması amaçlanmaktadır. Yansıtıcı öğretimin amacı, öğrencileri, kendi öğrenmelerinin farkında olan, kendini değerlendiren, eleştiren, yaratıcı, yansıtıcı düşünen, doğru kararlar alabilen, problem çözen ve uyumlu bireyler olarak yetiştirmektir.

Türkiye’de yansıtıcı düşünmenin ilköğretim düzeyinde kazandırılmasına yönelik sosyal bilgiler dersine ilişkin birçok makale, tez ve bildiri çalışmaları vardır. Bu çalışmaların sonunda elde edilen sonuçlara göre, geliştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim çağındaki öğrencileri düşünmeye yönlendireceği, öğretmenler için daha etkin öğretim sağlayacağı, öğrencilerin düşüncelerine ilişkin çeşitli durumları fark edecekleri ve bu farkındalığın akademik başarıyı etkileyeceği; öğrencilerin düşünme becerilerini artırma gibi faydalar sağlayacağı, ayrıca bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte tarih okuryazarlığı kavramının günümüzdeki şekline ulaşmasında önemli katkıları olan tarih eğitimcilerinden Stearns (1991) tarafından yapılan “The Challenge of Historical Literacy” adlı teorik çalışmada ise tarih eğitimin ezberlenen bir ders konumundan kurtularak sorgulanan, yorumlanan, eleştirel ve değerlendirilen bir ders olması gerektiği söylenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel okuryazarlık kavramının derinlemesine bilinmesi gerekmektedir. Çünkü tarihsel okuryazarlık becerisi kazanılmadan gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi eksik kalacak, öğretim tam olarak amacına ulaşamayacaktır. Bu kapsamda çalışmamız, sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencileri için çok önemlidir.

Bu sebeplerden dolayı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel okuryazarlık ve yansıtıcı düşünmenin önemi ve etkililiği araştırılmalıdır. Ayrıca bu araştırmanın, ileride bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutması da beklenmektedir.

## 1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017–2018 eğitim öğretim yılı, ilköğretim sosyal bilgiler dersi, “Zaman İçinde Bilim” ünitesi ile sınırlıdır.

2. Araştırma Sivas İli Merkez Süleyman Demirel Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Deney grubunda kullanılan yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle ve yapılan uygulama ile sınırlıdır.

4. Deney grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.

5. Araştırma, öğrencilerin tarihsel okuryazarlık tutum ve başarı seviyeleri ile sınırlıdır.

## Tanımlar

Bu bölümde araştırma ile ilgilenen ve araştırmayı okuyacak olanlara değişik bakış açıları kazandıracak nitelikte tanımlar yer almaktadır. Sosyal bilgiler, tarihsel okuryazarlık, yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim tanımlarına yer verilmiştir.

**Sosyal Bilgiler:** toplumsal ve bireysel beklentilerin öngördüğü şekilde coğrafya, tarih, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, siyaset bilimi, psikoloji ve hukuk gibi sosyal bilimlerin, vatandaşlık bilincinin kazanımlarına ilişkin konuları bir tema ekseninde öğrenme alanlarına indirgeyerek; insanın sosyal ve fiziki çevre ile ilişki ve etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim modeli anlayışından hareketle ortaya konulmuş bir ilköğretim dersidir. (MEB, 2005: 46).

**Yansıtıcı Düşünme:** Bir düşünce ya da bilgiyi ve sonrasında ulaşılan sonuçları destekleyen etkin düşünmedir (Dewey, 1910). Bir başka tanıma göre: Bireyin öğretimsel sürece ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmak ve problemleri çözmek için kullanılan düşünme sürecidir (Ünver, 2003: 5).

**Tarihsel Okuryazarlık:** Tarihsel olayların, eleştirel bir yaklaşımla ele alınması; değişik kaynaklar arasındaki çelişkili yönlerini irdeleyerek; teknolojinin imkânlarındanda yararlanarak, bir tarihsel olayın tarihsel süreç içindeki diğer olaylarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi, tarihsel olayların neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi, tarihsel olayların meydana geldiği zamanın koşullarına göre yorumlanarak tarihsel empati, paradigma ekseninde yapılması anlamına gelmektedir (Taylor ve Young, 2003, akt: Keçe, 2013).

**Yansıtıcı Öğretim:** Bireylerin duygularına odaklanan, yapılandırmacı yaklaşımı öne çıkaran sorun çözme faaliyetleridir. (Bölükbaş, 2004: 20).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuyla bağlantılı literatürde bazı varolan kavramlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır

#### 2.1. Düşünme Türleri ve Yansıtıcı Düşünme

Düşünme, insanı bütün varlıklardan ayıran bir özelliktir. Doğumdan insanın ölümüne kadar süren bir gelişim dönemidir. Kimi zaman planlı olarak oluşturulan düşünme; çoğu zaman ise plansızca, alışkanlık üzere ortaya çıkmaktadır. “Günümüzde en çok kullanılan tabiri ile düşünme; bir çözüme ulaşmak için bilgileri, kavramları inceleyerek, aralarında ilişkiler kuran, düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin sonucunda meydana gelen zihinsel ürüne de düşünce” denilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Düşünme, varolan bilgilerden başka bir bilgiye ulaşma çabası olarak tanımlanmaktadır (Özden, 1999). Dewey’e (1910), göre ise düşünme kafamızda kurabildiğimiz her şeydir.

Dewey’e göre, direkt olarak 5 duyumuzla algılayamadığımız şeyleri düşünürüz. Alan yazında birçok tanımı olan düşünme; “akıl yürütme, birleştirme, karşılaştırmalar yapma, bilgiyi işleme, bilgiyi kullanma süreçlerini” kapsamaktadır. Normalde uyku hariç zihinsel faaliyetlerin tamamı düşünme olarak tanımlansa da düşünme eğitiminde hedef reflex tarzı düşünme değil, planlı ve amaçlı düşünmedir (Akar, 2007). 20.yy. sonlarında düşünme becerileri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Zamanla eğitim sistemlerinde düşünme eğitiminin ve becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2007 yılında aldığı kararla “İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı” yayımlanmıştır. Düşünme Eğitimi Öğretim Programı, öğrencilerin düşünme kabiliyetlerini geliştirmenin yanında, kendini fark etmesini ve geleceğine yön verebilmesini amaçlamaktadır. Öğrencilere herşeyi sorgulayan, çözümler üretebilen ve kararlar alabilen zihinsel davranışlar kazandırmaya yönelik, düşünce eğitimi planlanmaktadır.

Literatüre bakıldığında yansıtıcı düşünmenin yaratıcı düşünme, problem çözmeye yönelik düşünme, eleştirel düşünme ve üstbiliş düşünmeyle çok yakın birlikteliğinin olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünmeye sebep olur. Kişi, kendini yansıtarak sorunlarına çözüm yolları bulmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin

sorgulama/inceleme ve değerlendirme aşaması, eleştirel düşünmenin örgütlenme, akıl yürütme, hipotez oluşturma becerilerini içine almaktadır. Öğrencinin kendini düşünmesi, öğrenmelerini düşünmesi ve önceki yaşamda öğrendikleriyle bu düşünceleri arasında karşılaştırma yapması yansıtıcı düşünme ve üstbilmiş düşünmeyle alakalıdır. (Wilson ve Jan, 1993; Ünver, 2003; Ersözlü, 2008). Düşünme şekillerini birbirinden ayrı süreçler sayamayız. Birbirinin tamamlayıcısıdır. (Kürüm, 2002). Düşünme çeşitleri ile yansıtıcı düşünme arasındaki sıkı bir bağ olması nedeniyle yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, üstbilmiş düşünme ile yansıtıcı düşünme üzerinde durulacaktır.

### **2.1.1. Yansıtıcı Düşünme**

Yansıtma (reflection) kavramı, Plato ve Aristo'nun zamanına kadar dayanan anlamsal derinliğe sahiptir (Köksal, 2006). Yansıtma, Latince bir kelimedir. İngilizcede kıvrılmak anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu'na (1998: 2387) göre yansıtma, “yansıtma işi”, “iletme, duyurma” şeklinde tanımlanmıştır. Değişik kavramlarla günümüze kadar çeşitli tanımlamaları yapılmış olan yansıtıcı düşünme Socrates, Dewey ve Bruner gibi bilim adamlarının fikirlerinde daha çok sosyal bilimlerle ilişkilendirilmiştir. İlk kez John Dewey'in, 1910 yılında ki “nasıl düşünürüz?” adlı eserinde yansıtıcı düşünme ortaya konulmuştur. Dewey'in görüşleri, daha sonra Amerika'da Sosyal Bilimler eğitimi için kullanılmıştır (Merey ve Kılıçoğlu, 2009).

Yansıtıcı düşünme (reflective thinking) kavramının, literatürde farklı anlamları görülmektedir. Derinlemesine düşünme (Gündoğdu, 2009; Vural ve Kutlu, 2004) ve özenli düşünme (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007) olarak kullanıldığı da olmuştur.

### **2.2. Yansıtıcı Düşünme Nedir?**

Yansıtıcı düşünme, genel olarak kişinin bütün yaşam sürecinde ki yaşantıları hakkında ayrıntılı düşünerek, kendinin farkına varması ve sorgulama yapma, yorumlama ve sonucunda ortaya çıkan problemleri çözme çabasıdır (Ersözlü, 2008).

Yansıtıcı düşünme, hayat boyu nasıl davranacağımızı, nasıl düşüneceğimizi bulmanın bir yoludur. Herhangi bir konuda birisi, gelmiş ve geçmişin gerçeğini değiştiremez. Ama o kişi zamanın anlamını ve önemini değiştirebilir. Başka şeyler hissedebilir. Kişinin, okuduklarını ve öğrendiklerini hayal etmesi yansıtıcıdır. Osmanlı tarihini okurken İstanbul'un Fethi'nin gözümüzde canlandırılması, savaş hakkında

düşünülmesi, yaralıların duygularının düşünülmesi yansıtıcı düşünmedir. (Güney, 2008). Yansıtıcı düşünme, hem teorik hem de uygulamalı verilere dayanmaktadır. Dewey (1910, 1933) yansıtmayı, planlı bir biçimde geçmiş verilere dayanarak yeni bilgilerin ortaya çıkarılması, değişik yolların geliştirilmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Dewey, öğretimin bir problem çözmeye önemli olduğuna ve yansıtıcı düşüncenin etkili ve sonuç alıcı bir öğrenim sağladığını da anlatmıştır (Kirk, 2000). Mezirow (1991) yansıtmayı, süreci eleştirel olarak ölçme veya bir tecrübeyi yorumlamak ve anlamlandırmak için gösterilen her türlü gayret olarak anlatmıştır. Ridley(1991) yansıtmayı, bireyin görevde ki verimliliğine dönük karmaşık ilişkiler bütünü olarak ortaya koymuştur. Yansıtma bireyin tüm deneyimlerinin ışığında sosyal, bilişsel ve duygusal yönlerinin hayata yeniden geçirilmesidir (Dilci,2015). Schön'e (1983) göre yansıtma, uygulama esnasında ortaya çıkan çatışmalara dönük, uğraşmak zorunda kaldıkları belirsizlik, istikrarsızlık, benzersizlik ve değer gibi karşılık verdikleri sanatın en merkezi noktasındaki yansıtma sürecinin tamamını profesyonel bakış açıdır. Geleneksel öğrenme ile yansıtıcı öğrenmenin özellikleri ve karşılaştırılması şöyledir (Wilson ve Jan, 1993: 7; Ünver, 2003: 1):

**Tablo 1.** Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	<b>Geleneksel Öğrenme</b>	<b>Yansıtıcı Öğrenme</b>
Başlangıç Noktası	Bilgi Aktarımı	Öğrencilerin Yeterlik Ve Yetersizlikleri
Hedef	Değişim	Gelişme Sorumluluk Duyan Öğrenciler
Öğrencinin Rolü	Edilgen Alıcı	Etkin Karar Alıcı
Öğretmenin Rolü	Bilgi Verici	Kolaylaştırıcı
Başarı Göstergeleri	Test Puanlarındaki Değişim	Görüşlerini Özgürce Açıklama Becerisi Kendi Hedeflerini Planlayabilme
Öğrenme	Sıkı Kurallar Koyar	Risk Almayı Destekler
Ortam	Öğretmece Yönetilir	İşbirlikçi Kümeler
Öğretmen-Öğrenci İletişimi	Öğretmen Hataları Düzeltir	İki Yönlü, Olumlu, Tutarlı, Açık
Soru Sorma Yaklaşımları	Kapalı Sorular	Açık Sorular
Dönüt	Yanıtın Doğru Olup Almadığını Belirtir	Yüreklendirir / Över
Yapı	Süreye Ve Rutinlere Bağlıdır	Esnek – Öğrenci Katılımı

### 2.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Stratejiler

Yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin stratijilere öz olarak bakıldığında;

- Öğrenme Günlükleri (Learning Journal/Logo)
- Kavram Haritaları (Concept Mapping)
- Sorgulama (Questioning)
- Kendini Sorgulama (Self Questioning)
- Anlaşmalı Öğrenme (Negotiated Learning)
- Kendini Değerlendirme (Self Assessment)

### 2.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Yansıtıcı Düşünme

“Farklı sosyal bilim disiplinlerine ait verilerin bir ders içeriği haline getirilmesinden oluşan sosyal bilgiler öğretim programı, insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle yapılandırılmış bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2004: 2). 1998 sosyal bilgiler programındaki üniteler, konu alanı yaklaşımına göre planlanmıştır.

Bu görüş yerini, 2005 yılında sosyal bilgiler ünitelerinin multidisipliner yaklaşımla yapılandırıldığı program modeline bırakmıştır. Fakat bu disiplinler arasında kronolojik bir takip gerektiren konuların diğer disiplinlerle yoğrulması basit görülmüştür. Bu nedenle eğitimciler, tarihi, sosyal bilgiler programının ana sütunu olarak görüp, multidisipliner bir yaklaşımla sosyal bilgiler program planmasına gitmişlerdir (Ata, 2009: 24-30). Benzer bir düşüncenin ürünü olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde 1921 yılında kurulan National Council for the Social Studies (NCSS) tarafından sosyal bilgilerin çekirdeğinin tarih ve vatandaşlık eğitiminden meydana geldiği söylenmiştir. Ancak 1970’lerin başında ortaya çıkan yeni sosyal bilgiler akımıyla birlikte diğer sosyal bilim disiplinlerinin programlara yansıtıldığı ve hala

sosyal bilgiler içinde tarih disiplininin çok önemli bir yerde olduğu vurgulanmıştır (Hertzberg, 1989).

Sosyal bilgilerin yaratıcı, faal ve eleştiren vatandaşlar yetiştirme hedefiyle ilgili olarak Dilek, (2007) vatandaşlık duygusu, moral ve kültürel değerleri aşlamak ve Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak bakımından “tarih”in önemini vurulamaktadır. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretim programlarındaki tarih konuları, öğrencileri milli kimlik, kültürel miras ve Türk toplumunun değerlerinin anlaşılması açısından milli tarihin önemli olaylarını içine almaktadır. Öğrencilerin sahip olacağı bu bilinç, demokratik toplum içinde sosyalleşme sürecine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda tarih öğretiminin ahlâk, hukuk ve vatandaşlık eğitimine destek olduğu düşünülmektedir (Turan ve Ulusoy, 2011: 145). Tarih eğitimine yüklenen bir çok amaç vardır. Bunlar: İçinde bulunduğu zaman dilimini anlayarak, ileriye bakan, ulusal kimlik duygusuna sahip, hayal gücü gelişmiş, eleştirel düşünceye ve ahlaki amaçlara sahip, objektif, empatik iyi vatandaşlar yetiştirme vs. bunlara daha birçokları eklenebilir (Şıvgın, 2009).

Okullarda ki tarih eğitimi, öğrencinin dikkatini çekmelidir ve tarihi konular; birçok boyutla beraber ele alınırsa öğrenci için daha faydalı olmaktadır. Bununla birlikte Amerikan Tarih Kurumu tarihsel konuların, disiplinler arası bir şekilde verilmesinin sosyal bilgilerin felsefi alt yapısını oluşturduğunu öne sürmektedir (Jackson ve Jackson, 1989: 6-8). İlerlemeci eğitim yaklaşımının ve disiplinler arası yaklaşım metodunun bir amacı olarak sosyal bilgiler dersinde işlenen tarih konularının sosyoloji, ekonomi, coğrafya, antropoloji, psikoloji, vatandaşlık gibi sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirilerek sunulması öğrencinin tarihsel olaylara çok yönlü bir bakış açısını sağlamaktadır (Hertzberg, 1989: 71-73). Bu yönden incelendiğinde tarih, sosyal bilgileri oluşturan diğer disiplinlerle birlikte verildiğinde sosyal bilgilerin amaçlarına daha çok destek olur diyebiliriz.

Crabtree’ye göre (1989) tarih, sosyal bilgileri tamamlayan ve analiz eden bir bilimdir. Tarih, ayrı bir disiplin olarak kendi teknikleri kapsamında yeni bilgi ve düşünceler yaratmakta ise de tarih öğretimi söz konusu olduğunda onun da amaçlarından biri iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Devlet, vatandaşının kendisini meydana getiren değerlerinin bilinmesini ve önemsenmesini istemektedir. Bu sebeple tarihten yararlanır(Çapa, 2008).

Sosyal Bilgiler, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla eğitimde bütünleşim kavramı üzerinde durmaktadır; çünkü Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin elde ettiği bilgi



ve beşeri bilimlerin kavrayışından bütünlük bir şekilde yararlanmaya planlı bir şekilde çabalayan tek alandır. Bununla birlikte, vatandaşlık kavramı da sosyal bilgiler için çok önemlidir. Dünyada Sosyal Bilgiler eğitimcileri için en büyük meslek birliği olarak gösterilen ABD'deki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS-National Council for the Social Studies, 1992) aynı doğrultuda: “vatandaşlıkla ilgili yeterliği desteklemek için sosyal ve beşeri bilimlerin bütünlüğü” olarak nitelemiştir. Kozan (2002) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitiminde amaç olarak yansıtıcı soruşturma yaklaşımını benimsediklerini, yöntem bakımından vatandaşlık aktarımı yaklaşımını tercih ettiklerini, içerik yönünden ise sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımını kullandıklarını belirtmiştir.

Özet olarak yaklaşım tercihlerine bakıldığında, Kozan (2002)'ın araştırmasında yansıtıcı soruşturma olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımı, Doğanay ve Sarı (2004) ile Kaymakçı ve Ata (2012)'nin araştırmasında Sosyal Bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi yaklaşımının tercih edildiği görülmektedir.

Bu sonuç; değişik örneklemelere, çalışmaların yapıldığı tarihlerdeki öğretim programı çalışmalarına ve Sosyal Bilgiler öğretimindeki fikir değişikliklerine bağlanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretimindeki yaklaşımlara bu gözle bakmak daha faydalı olacaktır.

#### **2.4.1. Yansıtıcı Düşünme/Soruşturma Olarak Sosyal Bilgiler**

Yansıtıcı soruşturma yaklaşımında içerik, kitaplarda bulunan içerikten farklı olarak öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirme hedeflidir. Öğrenciler, sorunları çözerken bilgiyi kullanırlar, ama önemli olan bilgi değil, bir sorunu çözme ve karar alma becerisidir (Doğanay, 2002).

Yansıtıcı soruşturma olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımının amacı da vatandaşlıktır. Fakat yaklaşımın öncüleri açısından vatandaşlık; planlı, akla uygun, iyice araştırılmış ve düşünülmüş karar alma sürecine dikkat çeker.

Yansıtıcı soruşturma olarak sosyal bilgiler anlayışına göre vatandaşlık için en iyi başlangıç, karar vermenin hayata geçirilmesidir. Bu şekilde, yansıtıcı soruşturma sürecinin sürekli kullanımı yoluyla iyi vatandaş olmak için lazım olan beceriler kazanılır. Problemleri, parça parça bölerek tanımlama, ortaya çıkarma, sentezleme, değerlendirme, test etme, sonuçların incelenmesi, alternatifler arasında seçim yaparken

açık fikirliliğin uygulanması en yararlı tekniktir. Sadakat ve vatanseverlik kavramlarıyla eğitilmiş bireyler, vatandaşlığın sorumluluklarını kabul edecektir (Jo Watts, 1974).

Yansıtıcı Soruşturma öncüleri, öğrencilerin devamlı kendi değer yapılarını anlama ve oluşturma ile ilgilenmelerinin çok önemli olduğuna inanırlar. Her bireyin en önemli sorumluluğu çeşitli fikirler arasından akla uygun bir tercih yapabilmektir.

## **2.5. Tarihsel Okuryazarlık Kavramının Ortaya Çıkışı ve Kavramsal Gelişimi**

Tarih okuryazarlığı ilk dile getirildiği andan günümüze gelinceye kadar tarihçiler arasında farklı farklı algılanmış olmakla birlikte son yıllarda ortak bir anlayış olarak ortaya konulmaya başlanmıştır. Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ (2015) çalışmalarında Tarih geçmiş ve bugünü aydınlatan ışık, yarınların rehberi denilmiştir. Toplumun tarih bilinci ile öncelikle aileden başlayarak yetiştirilmesi gerektiğini belirterek; günümüzde milletimizin kendi tarihleri konusunda bile yetersiz olduklarını ve sahip oldukları bilgilerin de şüphelerle dolu olduğunu; buna sebep olarak da kitap okumama, yeterli ve güvenilir bilgiye ulaşamamaları, eğitimde verilen tarihi konuların ilgi çekici olmamasını göstermişlerdir. Bu nedenle tarih okuryazarlığı kavramı çok önem verilmesi gereken bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır.

Tarih okuryazarlığı kavramını ilk kullanan ABD’li tarih eğitimcisi Scheiber (1978) tarih eğitiminde içerik ile yöntem arasında problemler olduğu tahmininden yola çıkarak ders kitapları dışında farklı kaynakların derste kullanılması gerektiğini belirtmekte, böylece öğrencilerin tarihsel olayları daha kalıcı bir şekilde öğrenebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin araştırma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için de tarih ve sosyal bilgiler derslerinde eleştirel ve sorgulayıcı tarih eğitimi yaklaşımının gerekliliğini vurgulamaktadır. Yani Scheiber’e (1978) göre tarih okuryazarlığı, tarih eğitiminin yöntem sorununa çare olan bir araç konumundadır.

Ravitch’e (1989) göre ise tarihsel olaylar hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olunmalıdır. Ona göre tarihte önemsiz olay yoktur. Çünkü tarih bir bütündür. Öğrencilerin tarihsel olaylar hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olabilmeleri için sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin tarihsel içerik bilgilerinin daha kapsayıcı olması gerekmektedir. Böylece tarihsel olaylar hakkında çeşitli bilgilere sahip olan öğrenciler bu bilgileri analiz ederek tarih okuryazarı olma yolunda önemli bir adım atacaktırlar.

Tarih okuryazarlığının kavramsal yönüne ait değerli bir eser oluşturan Gagnon'un (1989) diğer tarihçilerden farklı olarak bireyin öncelikle tarihsel olaylar bilgisine vakıf olması ve tarihsel olayların kendi zamanında değerlendirilmesini savunduğu görülmektedir. Ayrıca birinci elden kaynak kullanımının tarih okuryazarlığı için çok önemli olduğundan ve tarihsel olaylara ilişkin sonuçların doğru sentezlenmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.

Wineburg (1991b) tarih okuryazarlığı kavramını, bir beceri boyutunda ele alan ve etkinlik temelli bir anlayışla tarih okuryazarlığını ele alan ilk tarih eğitimcisidir. Tarih okuryazarlığı becerisi açısından öğrencilere önemli bir görev yükleyen Wineburg (1991b) onların bir tarihçinin araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak kaynaklara ulaşmalarını arzulamaktadır. Kaynaklara erişim, kaynakları doğrulama ve kaynakları bağlamsallaştırma aşamalarından oluşan bir araştırma sürecinin gerektiğini, ancak böylece öğrencilerin tarih okuryazarı olabilme yolunda ilerleyebileceklerini belirtmektedir. Rösen'in (1993) tarih okuryazarlığı kavramına yüklediği anlam ise öğrencilerde tarih bilinci oluşturma üzerinedir. Tarih bilincini geçmişin değerlendirilmesi, bugünün algılanması ve gelecekle ilgili beklentilerin sunulması olarak bir iletişim ağına benzeten Rösen, bu kapsamda öğrencide tarih bilincinin oluşumuna dikkat çekmektedir.

Türkiye'de tarih okuryazarlığı kavramını ilk kez kullanan ve ele alan tarih eğitimcisi ise Ata (2002)' dir. Genel olarak tarih okuryazarlığını, tarihsel düşünme becerileri içinde yorumlayan Ata'ya (2002) göre tarihsel düşünme becerisinin birbirini takip eder halde bulunan üç aşaması; tarihsel bilgiyi edinme, tarihsel bilgiyi kullanma ve tarihsel bilgiyi sunma olarak sıralanmaktadır. Ona göre tarihsel bilginin ne şekilde kullanıldığı, kişinin tarih okuryazarlığı seviyesini göstermektedir ve elde edilen tarihsel bilgilerin günlük hayatta kullanılması, kişinin tarih okuryazarlığı seviyesini arttırmaktadır.

Avustralya'da Monash Üniversitesin de gerçekleştirilen tarih eğitiminin ve öğretiminin sınırlarına ilişkin kalite standartlarının belirlendiği bir projeyi yürüten Taylor ve Young (2003) tarafından tarih okuryazarlığının kavramsal çerçevesi 12 alt boyut olarak belirlenmiştir. Taylor ve Young (2003) tarih okuryazarlığının merkezine tarihsel bilgiyi almış ve tarih okuryazarı olabilmenin ilk şartı olarak geçmişin bilgisine sahip olmanın bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Tarih okuryazarlığının; tarihsel

anlama, tarihsel düşünme, tarihsel yöntem ve tarihsel bilinci de kapsayan bir kavram olduğunu söylemişlerdir.

Tarih okuryazarlığı ile tarih bilinci kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten Lee (2002; 2005) ve Seixas'a (2006) göre tarih okuryazarlığı, tarih bilincinin bir parçası konumundadır. Geçmiş olaylara ilişkin farkındalık ve duyarlılığın oluşması sonucu öğrencinin tarih okuryazarı olabileceği belirtilmekte ve böylece öğrencilerde tarih bilincinin meydana geleceğini savunmaktadır. Tarih okuryazarlığı kapsamında tarihsel kavramları anlamaya vurgu yapan Hayden ve diğerleri (2003) okullarda kavram ve beceri temelli tarih eğitiminin varlığının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Tarih, geçmişe saplanıp kalmak değildir. Tarih geçmişi iyi değerlendirip, bugünü öğrenmekle ve geleceği tahmin etmekle açıklanabilen üç zamanlı bir bilimdir. Bu bağlamda bir kişinin tarih okuryazarı sayılabilmesi için gereken özellikler ile sosyal bilgiler dersinde tarih konuları içerisinde verilmek istenen beceriler arasında sıkı bir ilişki vardır. Örneğin Zaman ve Kronolojiyi algılama becerisi Tarih okuryazarlığının Kronolojik düşünme alt boyutuyla örtüşmektedir. Yine Tarihsel Empati becerisi Tarih okuryazarlığının Tarihsel Empati kurabilme becerisi ile çıkarımda bulunma becerisi Tarih okuryazarlığının neden-sonuç ilişkisi kurma alt boyutuyla örtüşmektedir(Keçe;2009).

Bu durumda Tarihsel okuryazarlık kazandırmanın bir aşaması da ortaokulda verilen Sosyal Bilgiler dersi olarak görülebilir. Türkiye' de Tarih Okuryazarlığı kavramını kullanan ilk kişi Ata (2002) olmakla beraber ülkemizde Tarih okuryazarlığı ile ilgili (Keçe,2009; Keçe,2013; Keçe,2015;Köksal, 2010; Ata&Keçe, 2014;) gibi birçok çalışma mevcuttur.

## **2.6. Neden Tarih Okuryazarlığı**

Okuryazarlık çeşitleri arasında çok önemli bir yere sahip olan tarih okuryazarlığı, en basit anlamda ezberci tarih eğitimini sorgulayan, tarihsel olaylarda araştırma-eleştiri yapılması, yorum ve değerlendirilmelerde bulunulması demektir.

Eğitim sisteminde öğretimi yapılan tarih konularının tekdüze ve günlük hayatla bağlantısız, sıkıcı şekilde verilmesi nedeniyle tarih konularının öğretimini kapsayan sosyal bilgiler ve tarih derslerinin ilgi çekici bir ders olarak görülmemesi, öğrencilerin

tarihe karşı ilgisiz kalmalarına neden olmaktadır. Önceki araştırmalar, tarihsel konuların aktarılmasında farklı argumanların kullanılarak tarihsel olayların değerlendirilmeye çalışılmasının öğrencilerin tarihe yönelik meraklarını arttırdığını göstermektedir (Jackson ve Jackson, 1989).

Stearns (1991) yıllar önce tarih eğitiminin ezberlenen ve öğrenciye bilgi yükleyen bir anlayıştan sıyrılması gerektiğini belirterek, sorgulayan, eleştiren, yaratıcı fikirler üreten ve geçmişi yorumlayan öğrenciler yetiştirmek için tarih okuryazarlığının savunduğu değerlerin sosyal bilgiler ğretim programlarında yer alması gerektiğini savunmuştur. Diğer taraftan Stearns (1991) eleştiri, sorgulama, yorumlama ve değerlendirmeden uzak, ezbere dayanan bir tarih eğitiminin “kr ve dilsiz” olduğunu belirtmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin eğitim programlarında yer alması gerektiğine işaret etmiştir. Bu yönüyle tarih okuryazarlığı, eğitim kademelerinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca tarih eğitiminde birinci el kaynaklardan yararlanılması, öğrencilerin tarihe yönelik eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum swergilemelerini sağlamaktadır.

Tarih okuryazarlığı, öğrencilerin tarihten ne öğrenmeleri gerektiğini bilmeleridir. Aynı zamanda tarih okuryazarlığı, geçmiş hakkında iyi bir okuma ve yazma gerektirir (Lee, 2011b). Bu şekilde öğrenciler, geçmişi daha iyi kavrar ve etkili bir tarih bilincine sahip olabilirler. Tarih okuryazarlığı, öğrencinin edilgen olmasını istemeyen, aktif eğitim süreçlerini içermektedir. Öğrencilerden birer tarihçi olmaları istenmektedir. Stearns’e (2009) göre bazı olayları geçmişteki benzer örnekleriyle karşılaştırmak, tarih ğrencilerinin bu türden yetenekler geliştirmelerini destekler. Tarih ğrenimi öğrencinin, bir değişmenin temel nedenlerini, ana etkenini, veya bir dizi etkenin bir araya gelerek ana değişimi ortaya koymasını gibi izah tarzlarını anlayıp çözümlemesine yardımcı olur. Yani tarihi çalışma, “o ulaşılması zor varlık olma katına, yani bilgili ve bilinçli vatandaşlık makamına, terfi etmenin yaşamsal koşullarından biridir”. Graff’a (2003) göre tarih okuryazarlığı kavramı, disiplinler arası bir anlayıştır. Tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerler sayesinde öğrenciler; diğer disiplinlerin verilerinden yararlanıp onları kullanabilmektedirler.

### **2.6.1. Tarihsel Olaylar Bilgisi**

Tarihi olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, tarih okuryazarlığının ilk aşamasıdır. Empati yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, kronoloji becerisi gibi tarihsel düşünme süreçleri tarihsel olaylar hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Tarihte öne çıkmış olaylarda yorum yapabilmek, dönemin her tür koşuluyla ilgili bilgi sahibi olmayı da gerektirmektedir. Dolayısıyla daha tarafsız bir değerlendirme yapmak için geçmiş olaylar bilgisine sahip olunması gerekmektedir(Keçe 2013).

Tarih okuryazarı bütün verileri toplayarak tarihsel olayları değerlendirirken; bir öğrenci kendine sunulan kaynaklara bağlı olarak olayları değerlendirir.

Tarihsel kaynakları kullanarak olayların değerlendirilmesini sağlayan öğretmen, öğrencilere liderlik etme ve doğruyu buldurma görevini üstlenen kişidir. Çünkü tarihsel olaylar hakkında doğru ve gerçek sanılan bilgiler bakış açılarına göre değişiklik gösterebilir.

### **2.6.2. Kronolojik Düşünme Becerisi**

Tarih denince tarihsel olayların oluş zamanı, yeri ve olayların baş kahramanlarının isimleri ve bunların ezberlenme durumları akla gelmektedir Bu anlamda kronoloji, ezberlenen ve unutulan bir bilgi yığını olarak (Kabapınar, 2009) görülmektedir. Oysa ki kronoloji becerisi, sadece bir tarih ,zaman ezberleme ile sınırlı değildir. Tarihsel inceleme ve gelişim noktasında sürecin irdelenmesidir. Tarih okuryazarlığının ana başlıklarından biri olan kronolojik düşünme; tarihsel düşünme, değerlendirme becerilerinin gelişiminde çok önemlidir. Geçmiş olayların belli bir sıraya koyulmasından farklı bir eylem olan kronoloji, tarihsel süreç içerisinde var olan olayların neden-sonuç ilişkilerinin ve devam eden değişim ve sürekliliğin değerlendirilmesini sağlamaktadır.. Bu anlamda tarihsel sürecin kronolojik olarak sıralanmasında hataların ve eksikliklerin olması, tarihsel sürecin doğru bir değerlendirmeden geçmesini zorlaştırabilmektedir. (Drake ve Nelson, 2005).

Tarihsel olayların daha iyi ve kolay anlaşılmasını sağlayan ve neden-sonuç bağlamında değerlendirmeye imkân sağlayan kronoloji bilgisi tarih biliminin önemli bir alanıdır.Kronolojik düşünme becerisi bir tarih okuryazarında olması gereken becerilerden birisidir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin kronolojik düşünme becerisinin gelişimine, kronoloji algısının oluşmasına katkı sağlayacak çeşitli etkinlikler yapılabilir. Etkinlik süreci öğrencilerde kronoloji algısının oluşmasına katkı sağlayarak zamanın geçmişten günümüze bir değişim ve süreklilik içinde aktığını ve bu değişim insan hayatında meydana getirdiği önemli etkileri görmelerini sağlamaktadır.

### **2.6.3. Neden-Sonuç İlişkisini Kurabilme Becerisi**

Neden-sonuç ilişkisi, tarih biliminin ana unsurlarından biridir. Tarihi bir olayın, öncesi ve sonrasıyla birlikte ele alınması sağlıklı bir analiz ve değerlendirme için olmazsa olmaz bir durumdur. Bu bakımdan geçmiş olayların neden ya da nedenleri vardır. Bu neden ya da nedenler değişikmedikçe farklı bir sonucun olamayacağı inancı olarak bir determinizm tanımı ortaya atan Carr, her şeyin değişimi bir nedene bağlıdır demektedir. (Carr, 2011).

Öğrencinin kronolojik düşünme becerisinin eksikliği, olaylar arasında doğru bağlantılar kuramamasına, dolayısıyla tam ve anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesine engel olmaktadır.

Genel olarak bakıldığında birçok düşünme becerisinde olduğu gibi neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin gelişimi de bireyin bilişsel gelişim düzeyi ile doğru orantılıdır. Yani öğrencilerden zihinsel gelişim kapasiteleri kadar neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi beklenilmelidir.

### **2.6.4. Tarihsel Dili Anlama Becerisi**

Tarihi çalışmalarda öncelikle tarihsel metinlerin yazılı olduğu materyallere ulaşmaya ihtiyaç duyulması tarihin, dil temelli bir disiplin olarak algılanmasına yol açmaktadır (Short, 2002; Schleppegrell, Achugar, ve Oteíza, 2004). Bir tarihçi geçmiş olayları yorumlayabilmek için, olayın yaşandığı döneme ait birincil kaynaklara ve o kaynakları okuyup değerlendirebilecek bir dil kabiliyetine sahip olmalıdır.

Tarihsel dil, geçmişte yaşamış insanların, toplumların dilidir. Güncel bir dil değildir. Aynı zamanda günümüzde kullanılan herhangi bir kelime, 50 yıl sonra farklı bir anlamı karşılayacak ya da kullanılmayacaktır (Karabulut, 2005).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizde öğrenciler sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarında var olan tarihsel dilin çoğunu anlamamaktadır. Bu bakımdan

bakıldığında eğitimcilerin görevlerinden biri de, tarihsel dili öğrencilere öğretmek olmalıdır.

Kavramların ve dilin tarihsel süreçte değiştiği öngörüldüğünde tarih bilimi ile dil biliminin birlikteliği bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Baykara'ya (2007) göre tarihsel bir metnin dilinin çözümlenmesi tarihe yardımcı olan en önemli unsurdur. O halde öğrencilerin de bu tarihsel metinleri anlayacak kadar bir dil becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Geçmişin dilini anlayabilmenin en güzel yolu da tarihsel kitap ve çalışmaların daha fazla okunması ve çözümlenmesidir.

### **2.6.5. Tarihsel Araştırma Becerisi**

Araştırma, olaylar arası ilişkilerin açıklanmasında, hipotezlerin planlı, kontrollü, deneysel ve eleştirel olarak incelenmesidir (Kerlinger, 1986.) Bir başka deyişle bir amaca yönelik ve problem çözmeye odaklı belirli süreçleri takip eden ve planlı bilimsel çalışmalara araştırma denir (Arıkan 1995).

Azami ölçüde öğrencilerin tarih konularını öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemleriyle doğru sorgulama yapmaları problemlerin çözümünde etkili olmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu becerilerinin gelişiminde yansıtıcı düşünme yaklaşımı ile neden-niçin, ne zaman, nasıl gibi sebep ve sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışan soruları da üretebilmelidir.

Böylece öğrenciler, bir tarihçi gibi , benzer sorular sorabilir ve benzer kanıtlar kullanabilir. Bu durum araştırma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Araştırma becerisi kapsamında birinci elden kaynaklar öğrencilerin yorum yapma ve değerlendirme becerisini geliştirmektedir. Ancak bu pekte kolay olmayan süreçte kaynakların değerlendirilmesinde öğrenciye rehberlik edip, yardımcı olunmalıdır.

Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen birinci el kaynaklar, öğrencilerin eleştirel düşünme ile tarihsel empati becerilerinin gelişimini desteklemekle birlikte öğrenciyi edilgen olmaktan çıkararak aktif bir şekilde kendini süreç içerisinde göstermesini sağlamaktadır. Tarihsel araştırma süreci öğrenciyi aktif kılmakla beraber düşünme becerisini geliştirmektedir (Levy, 2004; Paras ve diğerleri, 2010).

Bununla beraber tarih okuryazarlığı becerisi, yazılı belgeler dışında gelişen teknolojinin öğrencilere sunduğu digital kaynaklar ve bilgi iletişim teknolojilerinden de en iyi düzeyde yararlanmalarını da gerekli kılmaktadır. Öğrenciler, bilgi iletişim



teknolojilerini kullanarak değişik ve çeşitli bilgilere ulaşma imkânına sahiptirler.Yani bu teknoloji öğrencilerin araştırma becerilerine büyük bir katkı sağlamaktadır.Bu sayede öğrencinin keşfetme becerisi gelişmektedir.Tabi yanlış ve kaynaksız bilgiler konusunda öğrencilerin daha dikkatli davranması amacıyla öğretmenler rehberlik etmelidir.Bu aşamada medya ve dijital okuryazarlık kavramları da önemli birer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.6.7. Tarihsel Empati Becerisi**

Empatinin psikolojideki tanımı; kişinin kendisini karşısındaki yerine koyması, o kişinin duygularını anlamaya çalışması ve karşı tarafa hissettirmesidir (Dökmen, 2004).Ayrıca empati, hoşgörü, demokratik tavır ve anlayışların yerleşmesini kolaylaştırmaktadır.Böylece başkasının duygularının fark edilebildiği, daha iyi yorumlarla sözel ya da jest ve mimiklerle karşılık verilebildiği görülmüştür(Kabapınar, 2012, 192).Tarihsel empati ise; geçmişte yaşamış insanların inanışları, bakış açıları, değerleri, fikirleri, amaçları ve neler yaptıklarının, o dönemin koşullarına göre değerlendirilmesidir(Barton, 1996; Lee ve Ashby, 2001). Tarihsel empatinin beş düzeyi vardır: 1. düzey: “Aptal” geçmiş, 2. düzey: Klişe genellemeler, 3. düzey: Günlük empati, 4. düzey: Sınırlı tarihsel empati, 5. düzey: Bağlama uygun tarihsel empati (Karabağ, 2010).

Tarihsel empati de dikkat edilmesi gereken, özellikle dönemin bütün şartlarının göz önünde bulundurulmasıyla değerlendirme yapılmasıdır.Öğrencilerin geçmişe dair farklı bakış açıları geliştirmesinde tarihsel empati becerisi oldukça etkilidir.Öğrencilerin tarihsel olayların değerlendirilmesi konusunda yaptıkları en büyük yanlışlık, geçmiş olayları günümüz koşullarına göre değerlendirmektir (Ashby ve Lee, 1987).

Tarihsel empati için öncelikle geçmişteki yaşanmış olay ve kişilerin içinde buldukları şartlar iyice kavranmalı ve günümüz koşullarından bağımsız bir hareketle objektif ve nesnel bir yaklaşım sergilenmelidir.Aksi takdirde bir tarihsel okuryazarında olması gereken en önemli becerilerden biri olan empati becerisinden mahrum kalacaktır.Yapılan araştırmalar bu becerinin öğrencilerde yaş ve gelişim düzeylerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

### **2.6.8. Tarihsel Olayları Hikâyeleştirme (Anlatı) Becerisi**

Bu boyut, tarih okuryazarında olması gereken üst düzey bilişsel bir davranıştır.

Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde karşılaşılan problemlerden biri, tarih gibi sözel bir niteliğe sahip bir alanın, kronolojik olarak, aktarılmaya çalışılması olmuştur. Bu da tarihi konuların öğretiminde ezberci bir anlayışın hakim olmasına sebep olmuştur. Bu yanlış bir yargıdır. Fakat bu yanlış yargı, tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan “tarihsel olayları hikâyeleştirme becerisi” ile değiştirilebilir. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek, yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Örneğin hikâye anlatım yöntemi etkili bir yöntemdir (Şimşek, 2006).

Tarihsel hikâyeler yoluyla, ilgili tarihsel zamanın dinleyici tarafından anlaşılması, zamanın toplumsal değerlerinin daha iyi kavranması, tarihsel olguların öğrenilmesini kolaylaştırabilir (Şimşek, 2006; Keçe, 2009).

Tarihsel hikâye oluşturma sürecinde, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisi de gelişmektedir. Bu nedenle, tarihi hikâyeler bilgiye dayalı okuma metinlerinin yanısıra mutlaka öğretim sürecinin içerisine yerleştirilmelidir (Keçe, 2013).

### **2.6.9. Geçmiş ve Günümüz Olaylarını İlişkilendirebilme Becerisi**

Tarih okuryazarlığının bir boyutu da bugün ile geçmiş arasında bağlantı kurup, bugünü geçmişin bir devamı olarak görmeyi amaçlayan geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirebilme becerisidir. Öğrencilerin geçmişi ve bugünü bir bütünün iki eş parçası olarak görmeleri gerekmektedir.

Tarih; geçmişten bugüne, bugünden geleceğe giden çok boyutlu bir bilimdir. Bu nedenle öğrenciler tarih konularına geçmişte yaşanmış ve bitmiş gözüyle bakmamalıdır. Özdemir'e (1995: 75, akt: Keçe, 2013) göre tarih konularının, sadece geçmişte olmuş bitmiş olaylar gibi algılanması, öğrencilerin geçmişe takılıp kalmasına neden olabilir. Bunun için öğrencilerin geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirebilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Tarihin öğrencinin gözünde ilgi duyulan bir ders olmasını sağlamak amacıyla Geçmiş olay, kurum, sosyal ve kültürel yaşamdan örneklerle desteklenmiş bir tarih eğitimi faydalı olacaktır.

### **2.6.10. Tarihsel Olaylara İlişkin Farklı Yorumlardaki Çelişkileri Ayırt Edebilme Becerisi**

Tarih, nesnel bir bilim olarak tanımlansa da çoğunlukla öznel durumları içeren bir bilim dalıdır. Bu aslında, tarihin öznelliğinden kaynaklanmamaktadır. Tarihi yorumlayanların öznelliğinden kaynaklanan bir durumdur. Dolayısıyla tarihi bir olay, farklı kaynaklarda farklı yorumlanabilmektedir.

Günümüzde geçmişe yönelik tarihsel olayların güvenilirliğine ilişkin tartışmalar artmaktadır. Bu nedenle tarih okuryazarlığının önemli esaslarından birisi olan bu boyutta, öğrencinin ulaştığı tarihsel bilgileri diğer kaynaklarla karşılaştırması ve olaylar arasındaki tutarsızlıkları fark etmesi önemli bir beceridir. (Taylor ve Young, 2003, akt: Keçe, 2013).

Öğrencinin derste öğrendiklerinden farklı bir bilgi veya yorumla karşılaştığında, bu çelişkinin farkında olması önemli bir beceridir. Bu nedenle tarih derslerinde değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencinin çelişen açıklama ve yorumların farkına varmasını kolaylaştırılabilir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı belleğe atmaları sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde derste öğrendiklerinin tersi yönde bilgilerle karşılaştıklarında bunun farkına varabileceklerdir.

### **2.6.11. Tarihsel Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma, Dinleme ve İzleme Becerisi**

Tarihsel olayları konu edinen sanat yapıtlarını takip etmek, sanatsal bir bakış açısına sahip olmak, böylelikle değişik bakış açıları geliştirmek, tarih okuryazarlığının bir diğer boyutudur. Bu bağlamda insana hizmet eden, ondan bahseden, varlığını ifade eden faaliyetler, tarih yazımında faydalı olabilir (Kütükoğlu, 1995) Drama, resim, roman, belgesel ve en revaçta olarak film ve dizilerin konusu geçmiş tarihi olaylardan esinlenerek hazırlanmıştır. Bu alanda en çok kullanılan ve en çok kitleye hitap eden sanat dalının sinema filmleri ve dizilerdir.

Bunlar gibi unsurlar dışında roman ve hikâyelerin de tarih okuyazarı bir birey tarafından ilgiyle okunması beklenmektedir. Tarihsel olaylar sadece yazılı belgelerden ibaret değildir. Öğrencilerde farklı zekâ türlerinin gelişmiş olduğu düşünüldüğünde tarihsel olayların farklı sanat dallarında işlenmesi, çoklu zekâ kuramıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin bazıları tarihsel romanları okuyarak, bazıları da tiyatro ,

belgesel, film,dizi vs. gibi sanat dallarını takip ederek tarihe olan yakınlığını ortaya çıkarabilmektedir.

Buna göre öğrencilerin tarih okuryazarı olma yolunda tarihi olayları konu edinen sanat yapıtlarına yönelik ilgi ve farkındalıklarının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir.

### **2.6.12. Geçmişe Yönelik Ahlaki Muhakeme Yapabilme Becerisi**

Ahlak eğitimi kişinin karakter eğitimidir.Ahlak eğitimi öğrenciye ahlak kavramını sorgulamayı ve kendi özeleştirisini yapabilmeyi amaçlamalıdır. Her insan kendi kararlarını kendisi verebilmelidir. Bu bağlamda eğitimin asli görevi, insanları kuru bir itaat anlayışına değil kendi kararlarını verebilen, özgür düşünceli bireyler yetiştirmektir. (Akarsu, 1982). Bunun önemi son yıllarda yaşadığımız olaylarla çok daha iyi anlaşılmuştur Tarihsel olayların değerlendirilmesinde de olaya ahlaki değer yargıları açısından bakılması gerekmektedir.Diğer taraftan tarihsel olayların ahlaki yönden değerlendirilmesinde; toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar olduğu bilinmelidir (Keçe, 2013).

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

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde irdelenen tarih okuryazarlığının alt boyutlarına göre bir tarih okuryazarında bulunması gereken özellikler şöyle açıklanabilir;

- Tarihte önemi vurgulanan olaylar ve olaylarda etkin rol oynayan tarihi şahsiyetler hakkında genel bilgi sahibidir.
- Tarihsel bir metinde geçen kavram ve terimlerin anlamlarına hâkimdir.
- Tarihsel olayları hikâye edici bir dille karşısındakine anlatabilir.
- Tarihsel bir konuyu araştırırken bilgi iletişim teknolojilerinden etkin şekilde yararlanır.
- Teması tarihsel olaylar olan film, tiyatro gibi sanat yapıtlarını izlemeye ve tarihsel romanları okumaya ilgilidir.
- Geçmişte yaşanmış tarihsel olayları günümüzdeki benzer durumlarla ilişkilendirir.

- Kronolojik olarak tarihsel olayları sıralayabilir ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilir.

- Tarihsel bir olayı araştırırken farklı kaynaklardaki birbiriyle çelişen bilgileri fark eder.

- Tarihsel konu/olay araştırmalarında bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanır.

- Tarihsel bir olayı analiz ederken zamanın koşullarını göz önünde bulundurur ve olayda geçen kişi/kişilerin bakış açısıyla (tarihsel empati) konuyu değerlendirir.

- Tarihsel konu/olayları araştırma sürecinde edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanır (Keçe.2013).

## **2.8. Tarih Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Eğitimi**

Tarih sosyal bilimlerin temeli niteliğindedir. Milletlerin hafıza kartı olma özelliğine sahiptir. Tarihinden bihaber, tarihini öğrenmeyen milletler de günümüz problemlerine karşı savunmasız kalırlar. Gelecekleri de kararır. Tarih, insanlara, milletlere ve onların geleceklerine ışık tutarak “devamlılık”, “süreklilik” düşüncesini apektirir. Bu nedenle geçmişi ve bugünü yorumlayabilen, geleceğe da emin adımlarla yürüyen, demokratik ve empatik bir görüşe sahip, bilimsel ve mantıklı düşünce yapısına sahip ve insan haklarına saygılı bireylerin yetiştirilebilmesi için, tarih eğitimde önemli bir yere sahiptir (Ulusoy, 2011; Demircioğlu, 2006).

Öğrenci tarihle ilgili konulara yaklaşırken önyargısız, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşmalıdır. Olayları sebep-sonuç ilişkisi içinde düşünürken değişik ve çeşitli kaynaklardan faydalanmalıdır. Tüm bunlara bakarak Tarih okuryazarlığı; tarih eğitiminin amacına ulaşmasına yardım edecek çok önemli bir yere sahiptir. Tarihsel okuryazarlığın alt boyutları bu anlamda çok değerli bir konumdadır. Öğrencilerin bu boyutları özümsemesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencinin okulda öğrendiği tarihsel teorik bilgiyi okul dışında da kullanması ve uygulamaya koşması tarih okuryazarı bir kişinin sahip olması gereken bir diğer önemli niteliklerdir.

Sosyal bilgileri oluşturan bilimlerden biri olan “tarih”in öğretiminde pedagojik yöntemlerin önemli olmakla birlikte, etkili bir tarih eğitim-öğretiminin gerçekleşmesi için öğrencilerin bazı temel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine fırsat tanıyan öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi içinde ünite, konu, amaç ve

kazanımların hazırlanmasında tarih okuryazarlığı kavramını meydana getiren boyutların dikkate alınması gerekmektedir.

Sosyal bilgilerin amaçlarından “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder” (MEB, 2005: 6) maddesi etkin tarih eğitimi savunan bir sürecin kanıtıdır. Birçok gelişmiş ülkenin sosyal bilgiler öğretim programında etkin bir vatandaşlık olma, bilgiyi kullanabilme ve doğru kararlar alabilmek için öğrencilere bazı beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu beceriler, tarih okuryazarlığının da kapsamın da bulunan eleştirel düşünebilme, doğru bilgiye ulaşabilmek için araştırma ve çalışma, bilgiyi analitik olarak kullanmayı öğrenme ve gerektiği zaman gerektiği yerde vatandaş olarak harekete geçebilme becerileridir (Barth ve Demirtaş, 1997: 17). Dolayısıyla sosyal bilgiler açısından tarih okuryazarlığı, elde ettiği bilgileri her anlamda geçmişi anlamada, bu günü yorumlamada ve geleceği planlamada kullanabilme becerilerini kapsamaktadır.

Yukarıda belirtilenler ışığında, sosyal bilgiler dersinde tarih okuryazarlığı seviyesi üst düzey bireyler yetiştirmek için tarih okuryazarlığının alt boyutlarına ait bilgi ve becerilerin yanında aşağıda sayılan 7 temel becerinin de öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bunlar, akt: Keçe, 2013):

- Eleştirel düşünebilme becerisi,
- Tarihsel empati kurabilme ve tarihsel düşünme becerisi,
- Tarihsel bilgiyi günlük yaşamdaki problemlerin çözümünde kullanabilme becerisi,
- Okuduğunu anlama becerisi,
- Okuduğunu ve gördüğünü yorumlayabilme becerisi,
- Meraklı ve araştırmacı olma becerisi,
- Sorgulayıcı ve yaratıcı düşünebilme becerisidir.

Sosyal bilgiler programları ve ders kitapları incelendiğinde öğrencinin bir tarih okuryazarı olmasını sağlayan konular yeteri kadar bulunmaktadır. Ortaokulun her kademesinde ki sınıf müfredatları ve kazanımları tarihsel empati, sebep sonuç ilişkileri kurabilme gibi bir çok tarihsel okuryazarlık alt boyutuyla ilişkili konuları içinde

barındırmaktadır. Günümüz bilgi iletişim teknolojileri öğrencilerin ihtiyaç duyduğu materyal ve verileri elde etmekte çok yararlı olmaktadır.

Görüldüğü üzere 2005 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler programı, öğrencilerin birer tarih okuryazarı olmaları noktasında onların gelişimine katkı sağlayacak şekilde planlanmıştır. Diğer yandan tarihsel empati kuramayan ve eleştirel olmayan öğrencilerin bir tarih okuryazarı olmaları çok zor olacaktır. Çünkü tarih, yalnızca tarihi olaylardan ibaret değildir. Tarihi olayların ele alınmasında toplum yaşamındaki birçok koşulun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Hem sosyal bilgilere hem de tarih okuryazarlığına uygun durum budur.

## **2.9. İlgili Araştırmalar**

### **2.9.1. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Araştırmalar**

Bölükbaş (2004), “Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği” isimli çalışmada yansıtıcı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarı, tutum ve başarı güdülerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest modeli uygulanmıştır. Deney grubunda, yansıtıcı öğretim teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda başarı ve tutum lehine sonuçlar alınmıştır. Yansıtıcı öğretim yöntemlerinin diğer derslerde de tutum ve başarıya etkilerinin çalışılması önerisi ortaya konulmuştur.

Lee (2005), “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmeyi Anlaması ve Değerlendirmesi” isimli araştırmasında, öğretmenlerin hizmet öncesinde yansıtıcı düşünme sürecini nasıl geliştirdiklerini irdelerek yansıtıcı düşünceyi değerlendiren kriterleri belirtmeye çalışılmıştır.. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri, İçerik ve derinlik olarak iki açıdan değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, iletişim, deneyim ve kişisel geçmişe bağlı durumlar yansıtıcı düşünmeyi derinleştirir sonucu ortaya konmuştur. Araştırma yansıtıcı düşünmenin nasıl ölçüleceğini, yansıtıcı düşünmenin nasıl geliştirileceğini ve eğitim programlarındaki farklı deneyimleri içeren yansıtıcı uygulamaları hazırlamayı hedeflemektedir. Bilgi ve tecrübenin gerekliliği ortaya konulmuştur. Eğitimcilerin ve fakültelerin birlikte çalışmasını önermektedir.

Erginel (2006), “Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmasında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini ortaya koymak istemiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme hakkında ne düşündükleri ve yansıtıcı düşünmeyi destekleyen farklı yöntemlerin, öğretmen adaylarında yansıtıcı eğitim modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkilerine bakılmıştır. Yönlendirme ile tutulan haftalık günlükler, kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa ders video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemler bu çalışmanın veri toplama yöntemleridir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, yansıtıcı düşünme uygulamalarında işbirliğinin önemine dikkat çekmişlerdir. Uygulama dersi boyunca öğretmen adayları yansıtıcı düşünmede gelişme kaydetmişlerdir. Günlük tutmanın, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren önemli yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Yorulmaz (2006), “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)” başlıklı çalışmada ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını irdelemiştir. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bir anket geliştirilerek başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayan etkinliklere dikkat edilmediği, öğrencilerin düşünmelerini çeşitlendirecek tekniklerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitimi uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin etkinliklerinde birçok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümünde, okulun fiziksel özelliklerinin düzeltilmesi, eğitim programlarının yansıtıcı düşünme yaklaşımına göre revize edilmesi, hizmet içi eğitimlerin daha etkin ve ciddi olarak gerçekleştirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Walker (2006), “Yansıtmayı Arttırıcı Öğretim Tekniği Olarak Günlük Yazma” adlı araştırmasında atlet yetiştirirken yansıtmayı arttıran günlük yazma sürecini araştırmıştır. Öğretmen, öğrencilere soruları oluşturulmuş günlükler sunmuştur. Günlük yazma ile öğrencilerin kendilerini yansıtma olanağı sağlamıştır. Duygularını iyi



ifade eden öğrenciler, derslerde öğrendikleri teorik bilgilerle uygulama sürecindeki etkinlikler arasında daha etkin bir ilişki ortaya koymuştur.

Cisero (2006), “Yansıtıcı Günlük Yazma Ders Performansını Geliştirir mi?” isimli araştırmada, yansıtıcı günlük yazmanın öğrencilerin ders performanslarına etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuç kısmına bakıldığında yansıtıcı günlük yazmanın, başarısı ve motivasyonu yüksek öğrencilere çok fazla olumlu etkisi görülmemektedir. Bunun yanında yansıtıcı günlük tutmanın, başarısı düşük öğrencilerin başarılarının artmasına ve derslere ilgisinin artmasına olumlu etkisi olmuştur. Bulgular, çalışma alışkanlıkları ve motivasyon gibi etkenlerle bağlantılı olarak açıklanmıştır.

Kozan (2007), “Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi” adlı araştırmasında, yansıtıcı düşünme becerisine dayanan bir öğretim etkinliği gerçekleştirilerek, öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlarda ayrıntılı bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması desenini içeren bir durum çalışmasıdır ve nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerden elde edilen veri ve belgeler kullanılmıştır. Bunlar, öğrencilerin yansıtıcı günlükleri, öğrencilere uygulanan anketler ve öğrencilerin yaptıkları performans ödevleridir. Sonuç olarak öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak sentezleyerek geliştirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma, düşüncelerini planlama ve yazılı olarak dile getirme, akıl yürütme ve araştırma becerilerini ilerletme fırsatı bulmuşlardır.

Çalışmada, öğrencinin duygularını ifade etme, kendini değerlendirme ve işbirliği yapma gibi yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitimcilerin önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Doğan-Dolapçioğlu (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılma durumları ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılığını ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmayla beraber gözlem tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türü ile yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark olmadığı fakat bazı becerilerin

yerine getirilmesinde farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında etkili bir eğitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici tekniklerin sınıf ortamında kullanılması önerilmiştir.

Tok (2008a), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi” isimli çalışmasında, yansıtıcı düşünme yaklaşımlarının, öğretmen adaylarının kendi mesleklerine yönelik performanslarına, tutumlarına ve yansıtımalarına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen veriler, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler ve iki kolonlu öğrenme yazısı aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda ve performanslarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Çalışma, birinci sınıf lisans öğrencilerine uygulanmış olup birden fazla sınıfa uygulanması ve farklı yansıtıcı öğretim etkinlikleri kullanılarak etkilerinin araştırılması tavsiye edilmiştir.

Tok (2008b), “Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmasında, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek istemiştir. İlköğretim beşinci sınıflara uygulanan çalışma, yarı deneysel bir çalışmadır. Deney grubundaki öğrencilere yansıtıcı düşünme etkinlikleri, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Sonuçta yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yansıtıcı düşünme teknikleri konusunda yetiştirilmesi önerilmektedir.

Güney (2008)’in yapmış olduğu, “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” adlı çalışmada, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmadan deney ile kontrol grubunun son test yansıtıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Mikro-yansıtıcı öğretim lehine bir sonuca varılmıştır.

Ersözlü (2008), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” isimli araştırmasında , yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf

öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest olarak deneysel desende hazırlanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için sorgulama, kendini sorgulama ve günlük tutma, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı stratejileri kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı fark görülmektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı düşünme becerileri, akademik başarıyı, olumlu tutumu ve üst düzey düşünme becerilerini sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde hayata geçirilmesi önerilmiştir.

Eichler (2009) “Outward Bound Kursu Üzerine Yansıtıcı Günlükleri Kullanma Deneyimi” adlı çalışmasında yansıtıcı günlük etkinliğinin uzaktan eğitimde kurslara/derslere etkisini araştırmıştır. Yansıtıcı günlüklerle belli bir sosyal durumu ve etkileşimi anlamayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yansıtıcı günlüklerde katılımcıların gözlemleri ve deneyimleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, yansıtıcı günlüklerin kişisel ve sosyal öğrenme durumlarına olumlu etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Evans (2009) “İngilizce Liselerinde Yansıtıcı Değerlendirme ve Öğrenci Başarısı” isimli çalışmasında, İngilizce liselerinde öğrencilerin başarısında yansıtıcı değerlendirmenin etkisine bakılmıştır. Yarı deneysel bir çalışmadır. Kontrol grubunda yansıtıcı değerlendirme haricinde İngilizce müfredatı uygulanırken deney grubuna yansıtıcı değerlendirme de uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda karşılaştırma ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı değerlendirme uygulanan öğrencilerde kalıcılığa bakılmış ve yüksek değerler elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, yansıtıcı değerlendirme formundaki üstbilgi durumların lise düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiğine bir delil niteliğindedir.

Karwan (2009) “Yansıtıcı Araçlarla Öğretmen İnançlarını Anlama” isimli araştırmasında, yansıtıcı düşünme araçları kullanarak öğretmenlerin inançlarını keşfetme amaçlanmıştır. Tercih edilen sınıf ortamında görüşmeler ve video kayıtları ile veri toplanmıştır. Öğretmen inançlarının kaynakları yansıtıcı düşünme araçlarıyla keşfedilmeye çalışılmıştır. Yansıtıcı düşünme araçlarını deneyen öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının değişime uğradığı görülmüştür.

Atasoy (2009), “Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Biliş Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi” isimli

çalışmasında, web temelli eğitim ortamlarında var olan yansıtıcı soruların öğrencilerin biliş üstü becerilerine, akademik başarılarına ve verimliliklerine etkisi ne bakılmıştır. Araştırmada deneysel desenle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarı puanlarının, çalıştıkları web temelli öğretim ortamında yansıtıcı soruların bulunma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Biliş üstü beceri puanlarında çalıştıkları web temelli öğretim ortamına göre yansıtıcı soruların bulunduğu ortamlarla çalışılan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Farklı zorluk seviyesindeki konuların yansıtıcı sorular yoluyla ortak etkileşiminin, öğrencilerin biliş üstü becerilerine, akademik başarılarına ve verimliliklerine etkisinin araştırılması önerilmiştir.

Keskinkılıç (2010), “İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi” isimli araştırmasında ilköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamalarının, öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin gelişimine ve başarılarına etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deseninin kullanıldığı araştırmada, ilköğretim 7. sınıflardan iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre , yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, programda önerilen etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Temel bilimsel süreç beceri puanları baz alındığında, yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin uygulandığı grup lehine fark çok daha anlamlı görülmektedir. Birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerinin gelişimi açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen ve öğrenciler, etkililiği araştırılan yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerce kabul edildiği ortaya çıkmış ve etkililiği tasdiklenmiştir.

Demiralp (2010), “İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)” adlı araştırmasında, ilköğretim birinci kademe programlarında uygulanan yaklaşımların öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Tarama yönteminden yararlanılan çalışma betimsel niteliktedir. Çalışma sonucunda, ilköğretim programlarında ortaya konulan yaklaşımların öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu

olduğu belirlenmiştir. Programların ğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgilerden oluşmadığına katılmamışlardır. Programların kapsamlarının, öğrencileri st düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı tezine ise kısmen katılmışlardır. Öğretmenlerin en fazla soru sorma, en az seminer çalışmalarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. İlköğretim programlarında, st düzey düşünme becerilerinin net olarak tanımlanması, bu becerilerin arttırılmasına yönelik etkinlikler yapılması, öğretmenlere yansıtıcı düşünme hakkında olanak, ortam ve geliştirme süreçleri sağlanması önerilmiştir.

şahin (2010), “Türkçe ğretmeni Adaylarına ğretim Tekniklerinin Yansıtıcı ğretim Etkinlikleriyle ğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi” isimli çalışmasında ğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ğretim tekniklerinin yansıtıcı ğretim yaklaşımıyla Türkçe ğretimine adapte edilerek verilmesinin başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel desen (ntest - sontest kontrol gruplu) kullanılmıştır. Yansıtıcı ğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre hem son test toplam puanda, hem de bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında daha başarılı oldukları grlmştir. Türkçe ğretmenlerinin yansıtıcı ğretim yaklaşımını kullanmalarının Türkçe eğitiminin niteliğini arttırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kırnık (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin ğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmada yansıtıcı düşünme becerilerini arttırıcı etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf ğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, günlük tutma ve işbirliğine dayalı öğrenme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, deney grubundaki yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanan öğrencilerin, kontrol grubuna göre akademik başarısının arttığı grlmştir. Yansıtıcı düşünme becerileri kazandıran etkinliklerin eğitimin her kademesinde uygulanması, eğitim programlarında yansıtıcı düşünme becerilerine daha fazla önem verilmesi tavsiye edilmiştir.

Uygun (2012), “Sosyal Bilgiler ğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi” adındaki araştırmada, yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile yapılan ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde ki öğretimin ğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde, yansıtıcı düşünmeye odaklı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumu, kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu olmuştur. Yansıtıcı düşünme yaklaşımının,

programda önerilen öğretime göre öğrencilerin başarılarının lehine, daha etkili olmuştur. Ayrıca, yansıtıcı öğretimin tutum ve başarının kalıcılığı konusunda, daha faydalı olduğu ispatlanmıştır.

### **2.9.2. Tarihsel Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar**

Gagnon (1989) editörlüğünde meydana getirilen “Historical Literacy; the Case for History in American Education” adlı kitap tarih okuryazarlığı kavramı üzerine yazılmış ilk ciddi eser konumundadır. Eserde “Niçin tarih öğretiyoruz?” sorusundan başlayarak etkin tarih eğitimi için lazım olan tarih okuryazarlığının boyutları derinlemesine ele alınmıştır. Sorgulayıcı, yorumlayıcı ve eleştirel tarih eğitiminin önemli bir ihtiyaç olarak gösterildiği eserde, öğrencinin tarih eğitimi sürecinde etkin rol alması gerektiğinden bahsedilmektedir.

Tarih okuryazarlığı kavramının günümüzdeki durumuna erişmesinde önemli katkıları olan tarih eğitimcilerinden biri olan Stearns (1991) tarafından yapılan “The Challenge of Historical Literacy” adlı çalışmada tarih eğitimin ezberlenen bir ders olmaktan kurtularak sorgulanan, yorumlanan ve değerlendirilen bir ders olması gerektiği savunulmuştur. Bu açıdan bakıldığında tarih okuryazarlığı kavramının tarih eğitiminde yeni arayışlara ilişkin bir mücadele verdiği ifade edilmiştir. Belirttiği bu becerilerin öğrenciler tarafından elde edilmesinin, onları birer tarih okuryazarı yapacağını söylenmiştir. Bir bakıma tarih okuryazarlığı becerisinden yoksun bir tarih öğretiminin “görme engelli” bir tarih öğretimi olacağı ifade edilmektedir. Ayrıca bu kavrama ilişkin yapılan çalışmaların yetersizliği vurgulanmaktadır.

Tarih okuryazarlığı kavramının anlaşılması üzerine önemli katkıları olan Rüsen (1993) “The Development of Narrative Competence in Historical Learning” adlı teorik çalışmasında Rüsen, tarih okuryazarlığına sahip bireylerin günlük yaşamda bu becerilerini nasıl kullanacağını bilmeleri gerektiğini savunmuştur.

Lindquist (2002) “Why and How I Teach with Historical Fiction, the Reading Teacher” başlıklı çalışmasıyla sosyal bilgiler dersinde kullanılan tarihi romanların öğrencilerde tarih okuryazarlığının hangi boyutlarını etkilediğini araştırmak amacıyla deneysel modelde bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırma sonunda; sosyal bilgiler dersinde tarihi romanlardan yararlanmanın öğrencilerin tarihsel dili daha iyi anlamalarını sağladığı ve problem çözme de daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Taylor ve Young (2003) tarafından “Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools” adlı çalışma, tarih okuryazarlığı üzerine yazılmış teorik çalışmaların en zengini durumundadır.. Tarih okuryazarlığı kavramı konusunda kendilerinden önceki araştırmacıların çalışmalarından yola çıkarak bir analiz yapan tarih eğitimcileri, gerçek anlamda tarih okuryazarlığı kavramının kurucuları olarak adlandırılmaktadır. Taylor ve Young’un tarih okuryazarı olabilmek için belirlemiş oldukları 12 alt boyut Avustralya tarih eğitiminin standartları olarak kabul edilmiş ve tarih öğretimi programlarına alınmıştır.

“Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati” adlı doktora tezinde ç Karabağ (2003), tarihsel empatinin bilişsel ve öğretilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Tarihsel empati alanında ülkemizde yapılan ilk çalışmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten tarihi empati yapmaya daha meyilli oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte dersin daha farklı tekniklerin kullanılarak işlendiği deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre hafızalarının daha iyi çalıştığı, daha iyi analiz yapabildikleri, sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünebildikleri ortaya çıkmıştır.

“Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources” isimli Tally ve Goldenberg (2005) tarafından yapılan çalışma, ortaokul ve lise öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerini geliştirmek amacıyla web tabanlı bir deneysel araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu deneysel çalışmada amaç öğrencilere birinci elden kaynakları sunup onların bu kaynakları sorgulama ve eleştirme becerilerinin gelişimi ve bir yönüyle de tarihsel olaylar bilgisi üzerinde web tabanlı uygulamanın etkinliğini belirlemektir. Öğrenciler, internet erişimine açık arşiv belgelerine bakmış, çevrimiçi olarak sanal müze ziyaretleri yapmış ve tarihsel olaylar hakkında bilgi veren değişik web sayfalarını dolaşmışlardır. Araştırmaya göre tarih konularının web tabanlı yaklaşımla değerlendirilmesi öğrencilerin tarih okuryazarlık seviyelerini olumlu bir şekilde etkilemiştir.

Lee (2005) “Historical Literacy: Theory and Research” adlı çalışmasında, neden tarih öğretildiği ve tarih öğretiminin önemiyle doğru orantılı olarak tarihsel okuryazarlık kavramını teoride anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır. Ayrıca çeşitli yaş grubunda ki öğrencilerle tarihsel okuryazarlık kavramı üzerine görüşmeler yapmıştır. Bu aşamada katılımcılara hatırlama düzeyinde soruların yanında öğrencilerin düşünme gücünü ve olaylara hangi açıdan yaklaştıklarını belirleme amacıyla sorular da yöneltmiştir.

Araştırma sonucunda Lee, öğrencilerin tarihsel olayları hatırlama düzeylerinin çok düşük olduğunu ve olayları değerlendirmede ise tarihi bir bütün olarak göremediklerini, genel olarak katılımcıların geçmişe karşı objektif bir bakış açısına sahip olmadıklarını belirtmiştir.

“İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi” başlıklı Şimşek (2006) tarafından yapılan öğrencilerin tarihsel zaman kavramının gelişiminin ne düzeyde olduğunu belirlemeye ilişkin doktora tez çalışması, bir durum tespiti çalışmasıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin değişim kavramını örneklendirerek ifade etme ve değişim algısını uygulamalarında kullanma yetenekleri çok iyiye, süreklilik kavramını örneklendirmede yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların tarihsel zaman kavramını kazanmalarında, ders kitaplarının, kullanılan öğretim yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinde çok etkili olduğu belirlenmiştir.

“Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamında İlköğretim Öğrencilerinde Nedensellik Kavramının Gelişimi” başlıklı doktora tezinde Tay (2007), tarih okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini çalışmıştır. Çalışma, ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişiminin ne seviyede olduğunu ortaya çıkarmayı hedefleyen betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve sosyo-ekonomik durumları değiştiğinde olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin de değiştiği sonucuna ulaşılan araştırmada, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte sonuç bulma becerisi açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Levesque (2008) “Historical Literacy in 21st Century Ontario: an quasi-experimental research using the Virtual Historian” başlıklı deneysel bir çalışma yapmıştır. Aynı zamanda bir tarih okuryazarlığı projesi olan araştırmanın amacı bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla öğrencilerin tarih okuryazarlığı seviyelerini geliştirmektir. Araştırma yüz yedi onuncu sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem tekniğinin kullanıldığı bu araştırmanın en ilginç sonucu; öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanmadığı, bunun sonucunda tarih okuryazarlığı düzeylerinin istenilen ölçüde artmadığıdır. Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden istenildiği düzeyde yararlanmaları halinde tarih okuryazarlığı düzeylerinin artacağı varsayımında bulunmaktadır.



“Living and dormant collective memories as contexts of history learning” başlıklı Goldberg, Schwarz, Porat (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kırk 12. sınıf öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin tarihsel sorunlara farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılara göre öğrencilerin tarihsel farkındalıklarının yeterli olması, onların tarih okuyazarı bireyler oldukları işaret etmektedir. Fakat tarihsel farkındalık düzeyinin yüksek olmasının, tarihsel okuyazarlık için yeterli olmadığı unutulmamalıdır. Zira tarih okuyazarlığı içinde birçok beceriyi barındıran karmaşık bir kavramdır.

“Conceptualising Historical Literacy- A Review of the Literature” başlıklı Maposa ve Wasserman (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, dünya da tarih okuyazarlığı üzerine yapılmış çalışmaları tarayan bir araştırmadır. Çalışmada ilk olarak okuyazarlık kavramından bahsedilerek günümüzdeki okuyazarlık kavramının okuyazarlığın dışında farklı alanlarda becerileri içine alan bir kavram olduğu ve tarih okuyazarlığının bu kavramlardan biri olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışma da ayrıca 1978 yılında ilk defa tarih okuyazarlığı kavramını kullanan Hirsch’ın tanımından beri tarih okuyazarlığı kavramına farklı anlamlar yüklendiği ortaya konulmuştur. Bu zaman sürecinde Rüsen, Lee ve Seixas’ın tarih bilinci ile tarih okuyazarlığı kavramlarını bütünleştirdiğini; Wineburg’un tarih okuyazarlığı açısından tarihsel metodolojiye dem vurduğunu; sonraki dönemlerde tarihsel, politik ve sosyal problemleri de tarih okuyazarlığı kapsamında açıklayan tarihçilerin olduğu belirtilmiştir.

Keçe (2009) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Okuyazarlığı Durumlarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması, nitel araştırma yöntemlerine göre hareket edilen betimsel bir alan çalışmasıdır. Çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih okuyazarlığı durumları çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin tarih okuyazarlığı düzeylerinin genel olarak orta derecede olduğu belirlenmekle birlikte özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine nispeten daha üst düzey tarih okuyazarı oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ders kitabının dışında tarihi konularda roman, hikâye vs. tarzında edebi ürünleri okumadıkları da tespit edilmiştir.

Tarihi olaylarla ilgili üretilen sanat eserlerine ilgi duymak, tarih okuyazarının özelliklerinden biridir. Güngör (2011) tarafından “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temsilî Resim Kullanımıyla Tarihsel Düşünme Becerilerinin

Geliştirilmesi” adında yapılan doktora tez çalışması tarihsel okuryazarlık becerisi alanında değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinde temsili resim kullanımının, öğrencilerdeki tarihsel düşünme becerilerini ne düzeyde etkilediğini tespit etmeyi amaçlayan bu eylem araştırmasında araştırmacı temsili resmin kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir.

Tarih okuryazarlığının en önemli alt boyutlarından biri olan tarihsel dile hâkim olma becerisi hakkında Achugar ve Carpenter (2012) “Developing Disciplinary Literacy in a Multilingual History Classroom” adlı çalışma yapmışlardır. Eylem araştırması desenindeki deneysel araştırmanın katılımcı grubunu 13 ile 16 yaş arası ortaokul öğrencileridir. Tarihsel kompozisyon yazma, farklı tarihsel kaynakları orijinal dillerinden okuma etkinliklerinden meydana gelen çalışma, öğrencilerin tarihsel kavramları anlayarak geçmişin diline yakınlaşıp bu dili öğrenmelerini amaçlamaktadır. Araştırma sonunda öğrencilerin tarihsel dili büyük oranda öğrendikleri görülmüştür. Araştırma sonunda edebi ürünlerden yararlanarak ders işlemenin de öğrencilerin tarihsel dil gelişimlerine olumlu etki edeceği önerisinde bulunmaktadır.

Keçe (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi” isimli araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı durumlarını belirlemek ve farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine olan etkisini araştırmak için bu çalışmayı gerçekleştirmiştir

Ata ve Keçe (2014) öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkileyen unsurlar ve bunların nedenlerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olma nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik çeşitli görüşler sundukları izlenmiştir. Öğrencilerin tarih okuryazarlığı seviyelerinin düşük olma sebepleri olarak sosyal bilgiler öğretim programının, öğrenci velilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler ders kitaplarının gösterildiği görülmüştür. Ayrıca televizyonda ki tarih programları öğrencilerin seviyelerine uygun değildir ve öğrencilerin dikkatini çekmemektedir.

Keçe (2015)’e göre tarihsel düşünme becerilerinin sorgulayıcı ve yorumlayıcı tarih öğretimine odaklandığı görülmekle beraber, tarih okuryazarlığının yaşamın bütününe kapsayan bir anlayış olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesinde tarihsel düşünme becerilerinin yetersiz kaldığı da

söylenmiştir. Tarih ders konularının amaçlarına ulaşmasının, tarih okuryazarlığı becerilerinin öğretim programlarına konulmasıyla mümkün olacağı öngörülmüştür.

Ortaokul ve lise öğrencisi düzeyinde “Historical Literacy Rates In the United States” başlıklı ABD’de yapılan araştırmada popüler tarihi ürünlerin (hikâye, masal, destan, tarihi roman vb.) okunma düzeyleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tarihsel bilgiyi elde etme konusunda ve geçmiş hakkında bir düşünceye ve yaklaşıma sahip olmalarında edebi metinlere daha fazla ilgi duydukları ve bu edebi metinleri önemli bir veri kaynağı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin tarihsel okuryazarlık seviyelerini etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır

Sonuç olarak tarih okuryazarlığı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı zaman dilimlerinde söz konusu kavramın alt boyutlarıyla alakalı çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmının yurt dışı kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Son zamanlarda yurt içinde de bu alanda çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Birçok tarihçi tarafından tarih okuryazarlığına yüklenen anlamlara bakıldığında tarih okuryazarlığının tarihsel farkındalık, tarih bilinci, tarihsel düşünme ve tarihsel duyarlılık gibi kavramlarla anlamlı ve kuvvetli bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan etkili ve faydalı bir tarih eğitimi için tarih okuryazarlığını barındıran bilgi, beceri, kavram ve değerlerin öğrencilerde ve öğretmenlerde kullanım ve etkililiğinin incelenmesi önemlidir. Ayrıca tarih okuryazarı bireyler kazanılmasında eğitimde hangi teknik ve yaklaşımlar kullanılması gerektiğinin araştırılması önemlidir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, yansıtıcı düşünme yaklaşımına uygun etkinliklerin ilköğretim sosyal bilgiler dersi 7.sınıf tarihsel okuryazarlık seviye ve tutumlarına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla deneysel yöntem uygulanmıştır. Bu yöntem, olayları neden-sonuç bağlantısı içerisinde yorumlamaya çalışır.

**Tablo 2.** Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney	Başarı testi	Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim	Başarı testi
	Tutum ölçeği		Tutum ölçeği
Kontrol	Başarı testi	Programda önerilen öğretim	Başarı testi
	Tutum ölçeği		Tutum ölçeği

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen bağımsız bir yaklaşım değişkeninin (belirli bir öğretim yöntemi) bağımlı bir sonuç değişkenine (akademik başarı) etkisinin araştırıldığı bir desendir (Plano Clark, & Creswell, 2015). Uygulanan deneysel desende, bağımlı değişkenler tutum ve tarihsel okuryazarlık seviyeleridir. Bağımsız değişken ise, etkisi araştırılan öğrenme yöntemidir. Deney grubuna yansıtıcı düşünmeye uygun etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise programda bulunan ancak yansıtıcı düşünme etkinlikleri dışındaki öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Her iki grup için akademik başarıları arasında farkın anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırma, araştırmacı ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

### **3.2. Deneysel İşlem Basamakları**

1. Araştırma, Sivas ili Merkez Süleyman Demirel Ortaokulu'nda yürütülmüştür. Okulda ki 7.sınıfların 9 şubesinde 7/F sınıfı kontrol grubu ve 7/İ sınıfı deney grubu olarak atanmıştır. Okul idaresine ve rehberlik servisine araştırma hakkında bilgi verilerek fikir alışverişi yapılmıştır. Deneysel işlem araştırmacının bizzat kendisi tarafından sosyal bilgiler derslerinde uygulanmıştır

2. Çalışma gruplarının atanmasında, denk iki grubun belirlenmesi için karne notları(Tablo 2), başarı ve tutum ön testleri kullanılmıştır.

3. Araştırmanın başlangıcında, her iki gruba ön test olarak tarihsel okuryazarlık başarı testi ve tarihsel okuryazarlık tutum ölçeği uygulanmıştır.

4. Uygulama başlamadan önce, deney grubuna yansıtıcı düşünme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Yansıtıcı ve geleneksel öğrenmenin özellikleri tanıtılmış ve yansıtıcı ve geleneksel öğrenme açıklanmıştır. (Tablo 1)

5. Araştırmanın uygulama aşamasında, deney grubundaki öğrencilere, ders planları doğrultusunda 4 hafta 12 saat yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmacı, uygulamaları bizzat kendisi yapmıştır.

6. Araştırmanın uygulama aşamasında, kontrol grubuna programda önerilen öğretim araştırmacı tarafından 4 hafta uygulanmıştır.

7. Araştırmanın nihayetinde, 5.hafta da her iki gruba son test olarak tarihsel okuryazarlık başarı testi ve tarihsel okuryazarlık tutum ölçeği uygulanmıştır.

8. Çalışma gruplarının özellikleri, ön test- son testlerinden elde edilen veriler, bilgisayar yazılımı ile paket programa girilmiştir. Analizler için bilgisayar paket programı kullanılmıştır.

### **3.3. Araştırmanın Çalışma grubu**

Deney ve kontrol gruplarının belirlendiği okulun seçilmesinde, okulun başarı düzeyinin orta düzeyde olması, aynı semtte oturan öğrencilerin geldiği bu okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine benzer olması, deneysel uygulama için seçilen sınıf düzeyinde birçok şube olması, öğretmenlerin bilimsel çalışmalara istekli olup, işbirliği yapmaları ve okulun ulaşım probleminin olmaması gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubunun seçileceği okul olarak belirlenen

Süleyman Demirel Ortaokulunda bulunan, 7/A, 7/B, 7/C, 7/D, 7/E, 7/F,7/G,7H,7/İ sınıflarından deney ve kontrol gruplarını denkleştirmek ve belirlemek için, okul idaresinden öğrencilerin not ve sınıf başarı ortalamaları alınmıştır.

Uygulanılan akademik başarı formu, not ortalamaları ve cinsiyet durumlarına ilişkin elde edilen veriler göz önünde bulundurularak benzer özellikler taşıyan denk iki grup tespit edilmiştir. Gruplar arasında deney ve kontrol grubu random yöntemiyle belirlenmiş, 7/İ sınıfı deney, 7/F sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda, üniteyi kapsayan sorgulama, günlük tutma ve pano resimleriyle desteklenen yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretime yönelik etkinlikler yapılırken, kontrol grubunda aynı üniteyi kapsayan geleneksel öğretim etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin 50 tanesi ön test ve son test uygulamalarına katılmıştır. Araştırma 77F sınıfında 26, 7/İ sınıfında 24 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile sürdürülmüştür.

### **3.3.1. Araştırma Gruplarının Denkliğine İlişkin Bilgiler**

#### **3.3.1.1. Çalışma Gruplarındaki Sınıfların Başarı Ortalamaları**

Denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin karne not ortalamalarına bakılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığı, bağımsız örneklem için t-testi tekniği, Ki-kare testi tekniği, frekans ve yüzde değerleriyle incelenmiştir. Kullanılan istatistiksel tekniklerin gerekçeleri aşağıda verilmiştir. Bağımsız örneklem için t-testi, “iki bağımsız örneklemde elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir tekniktir.” Deneysel desenlerde, iki grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu 2007: 161). Bu nedenle, karne not ortalamalarına, bağımsız örneklem için t-testiyle bakılmıştır.

Çalışma grubu verilerine bakıldığında karne not ortalamalarına ilişkin anlamlı fark olmadığı t-testi sonuçlarıyla açıklanmıştır. Buna göre t-testi verilerine bakıldığında karne not ortalamalarının deney grubundaki öğrenciler için 3.87; kontrol grubundaki öğrenciler için 3.91 olduğu görülmüştür. Söz konusu bu sonuç denkleştirme işlemi kanıtlar niteliktedir.

**Tablo 3.** Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Karne Not Ortalamalarına Göre Dağılımı

Değerler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	30	29
$\bar{X}$	61,04	77,09
SS	15,27.0	25,737
Z	0,162	0,049
p	0,20	0,05

Deney grubunun karne notu ortalaması 61,04 ( $Z=0,162$ ;  $p=0,20$ ) ve kontrol grubunun karne notu ortalaması 77,09 ( $Z=0,049$ ;  $p=0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının karne notlarının normal dağılıma sahip olduğu istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde belirlenmiştir ve  $p<0,05$  ten büyük K-S testi sonuçlarına göre, parametrik varsayım (normal dağılım) karşılanmaktadır.

### 3.3.1.2. Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Genel olarak çalışma gruplarındaki öğrencilerin %50'si kız, %50'si erkektir. Deney grubundaki 13 öğrenci (%50) ile kontrol grubundaki 13 öğrenci (%50) kızlardan oluşmaktadır. Deney grubundaki 12 öğrenci (%50) ile kontrol grubundaki 12 öğrenci (%50), erkeklerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre oranları birbirine eşit görülmektedir.

**Tablo 4.** Çalışma Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney G.		Kontrol G.		Toplam		X2	sd	P
	f	%	f	%	f	%			
Kız	13	50	12	50	25	50	0,090	1	0,76
Erkek	13	50	12	50	25	50			
Toplam	26	100	24	100	50	100			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları eşit görülmesinin yanında, test varsayımlarını karşıladığından Ki-kare testi de uygulanmıştır. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetleri; 0,05 manidarlık düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [ $X^2(1)=0,090$ ;  $p>0,05$ ].

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet oranlarının dengeli olduğu ve cinsiyet bakımından eşit olduklarını söyleyebiliriz.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır: “Kişisel bilgi formu”, “Tarihsel okuryazarlık başarı testi” ve “Tarih okuryazarlık tutum ölçeği”. Kişisel bilgi formunda; öğrencilerin cinsiyetleri, öğrencilerin akademik başarı puanları yer almaktadır.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin denklliğini ortaya koyabilmek için öğrencilerin cinsiyetlerine ve karne not ortalamalarına bakılmıştır.

#### **3.4.2.Tarih Okuryazarlığı Başarı Testi (TOBT)**

Araştırmada, Sivas il merkezindeki 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerini betimlemek ve sosyal bilgiler dersinde kullanılan yansıtıcı eğitim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla tarih okuryazarlığı başarı testinden yararlanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi zaman içinde bilim ünitesinin kazanımları ve tarih okuryazarlığının alt boyutları ve 7.sınıf öğrenci gelişim seviyesi göz önüne alınarak tarihsel okuryazarlığın 9 alt boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş başarı testidir. (Ek 2) Araştırmada kullanılan tarih okuryazarlığı başarı testinin geliştirilme süreci ve süreçle ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

#### **3.4.3. Tarih Okuryazarlığı Başarı Testinin Geliştirilme Süreci**

**Madde Analizinin Yapılması ve Ölçme Aracına Son Şeklinin Verilmesi:**  
Çoktan seçmeli test tekniği ile hazırlanmış tarih okuryazarlığı ölçme aracındaki maddelerin analizleri ITEMAN programı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu ulaşılan veriler, aşağıda tablolatırılmıştır:



**Tablo 5.** Akademik Başarı Testi Ön Uygulama Madde Analizi Tablosu

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Ayırt Edicilik Gücü(Rjx)
1.	.65	.44*
2.	.68	.30*
3.	.71	.40
4.	.68	.45
5.	.62	.45*
6.	.69	.47
7.	.61	.48
8.	.68	.40
9.	.78	.47
10.	.88	.47*
11.	.45	.40
12.	.53	.35
13.	.61	.37
14.	.83	.48
15.	.51	.62
16.	.79	.44*
17.	.64	.39*
18.	.80	.41
19.	.59	.46
20.	.68	.51*
21.	.40	.40
22.	.80	.46
23.	.43	.53
24.	.77	.47*
25.	.65	.56
26.	.56	.60
27.	.49	.65
28.	.63	.38*
29.	.30	.36
30.	.44	.33*
31.	.80	.39
32.	.61	.40
33.	.63	.47
34.	.53	.62
35.	.52	.44*
36.	.50	.40*
37.	.85	.40
38.	.50	.32
39.	.80	.45*
40.	.78	.42

Tabloda görüldüğü üzere araştırmacı tarafından ortaya konulan veriler, bir belge altında toplanarak analize uygun hale getirilmiştir. Madde analizi yapılırken Pj (madde güçlüğü) ve Rjx (madde ayırt ediciliği) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre 40 maddenin madde güçlük indeksi ortalaması 0.46 olarak bulunmuştur. Madde güçlük indeksi değerinin 0.90'a yaklaştıkça maddenin/maddelerin kolaylaştığı 0.10'a

yaklaştıkça da madde/maddelerin zorlaştığı (Atılğan, 2009; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008) varsayıldığında testte bulunan maddelerin ne zor ne kolay olan 0.50 değerine yakın olduğu görülmektedir. Yine testte bulunan 40 maddenin madde ayırıcılık gücünün ortalama değeri 0.63 olarak tespit edilmiştir. Bir ölçme aracındaki maddenin, ayırıcılık gücü değerinin 0.30'dan yukarı olması o maddenin testte kalması için yeterlidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 122; Atılğan, 2009:147).

Gerçekleştirilen madde analizine göre, uygun olmayan maddeler (güçlük derecesi 0.45-0.75 arasında olmayan ve ayırt edicilik düzeyi 0.30'un altında olan) testten çıkarılmıştır.

ITEMAN programında yapılan analiz sonucuna göre 40 maddeden oluşan şekliyle ölçme aracının güvenilirliğini gösteren KR-20 değeri 723 olarak bulunmuştur. Pilot uygulama sonuçlarına göre madde güçlük indeksi ve ayırıcılık gücü uygun olan 24+16 maddeden oluşan ölçme aracının KR-20 değeri (Cronbach Alpha) 786 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2011: 165) tarafından bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için kabul edilebilir olduğu söylenmektedir. Bu değerlere göre tarih okuryazarlığı ölçme aracının araştırmada kullanılabilecek seviyede bir güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Aşağıda tarih okuryazarlığı bilgi-beceri testini oluşturan boyutlar ve her boyutta yer alan madde sayıları tablo 15'te gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Tarih Okuryazarlığı Bilgi-Beceri Testi Boyutları ve İlgili Sorular

<b>Tarih Okuryazarlığı Boyutları</b>	<b>İlgili Sorular</b>
Tarihsel Olaylar Bilgisi	1, 2, 3, 4, 5, 6,7,8,9,10,11,12
Tarihsel Dili Anlama Becerisi	13,14,15,16,17,18,19,20
Kronolojik Düşünme Becerisi	21,22,23,24,25
Tarihsel Empati Becerisi	26,27,28
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	29,30
Geçmiş ile Günümüzü İlişkilendirebilme Becerisi	31,32,33,34,35,
Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi	36
Tarihi Olayları Konu Edinen Sanat Yapıtlarını Okuma/Dinleme/İzleme Becerisi	37,38,39
Neden-sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	40

\*Tarih okuryazarlığı başarı testini oluşturan boyutlardaki maddeler "1" ve "2" olarak puanlanmış ve buna göre analiz edilmiştir. Açık uçlu sorular "1(doğru)" ve "2(yanlış)" olarak girilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapları sınıflandırma ve başarı ortalamalarını bulma konusunda spss 22.0 de doğru sonuç elde etmek amacıyla bu

yöntem kullanılmıştır. Ancak tarihsel empati boyutundaki üç madde, Lee ve Ashby (2001) tarafından oluşturulan beş aşamanın (aptal geçmiş, klişe genellemeler, günlük empati, sınırlı tarihsel empati ve bağlama uygun tarihsel empati) her birine karşılık seçeneklerden oluşan ve buna göre puanlanan likert tarzda maddelerdir. Söz konusu üç maddenin puanlaması şu şekilde yapılmıştır: aptal geçmiş (1), klişe genellemeler (2), günlük empati (3), sınırlı tarihsel empati (4) ve bağlama uygun tarihsel empati (5).

#### **3.4.4. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği (TOTÖ)**

Araştırmada “Tarih okuryazarlığı tutum ölçeği” KEÇE (2013) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek, 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığını meydana getiren boyutlara ilişkin duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle ortaokul öğrencileri için uygun performans göstergelerine sahip tarih okuryazarlığının 8 alt boyutu ve bu alt boyutların özellikleri listelenmiştir. ( Ek 1)

Öğrencilerin tarih okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla sadece duyuşsal öğelere ilişkin maddeler yazılmıştır. Tarih okuryazarlığı tutum ölçeğindeki likert tipi ölçek modeline uygun olarak hazırlanan maddeler “(5) Tamamen Katılıyorum”, “(4) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(2) Katılmıyorum”, “(1) Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde üçlü derecelendirmeye göre yapılandırılmıştır.

#### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada gerçekleştirilen veri analiz yöntemleri de diğer başlıklarda olduğu gibi nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen sonuçlar parametrik ya da parametrik olmayan (nonparametrik) analizlerin tercih edilmesi noktasında her bir test için K-S (Kolmogorov-Smirnov) katsayısına bakılmıştır. Buna göre ilgili test gruplarında normal dağılım gösterdiği verilerimize yansımıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığına dair t-testi sonuçlarına başvurulmuştur. Diğer yandan nicel veriler SPSS 22.0 bilgisayar paket programı ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve p değerleri dikkate alınmıştır. Her bir değerlendirme için 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yorumlar yapılmıştır.

Tarihsel okuryazarlık başarı testinde ki açık uçlu sorular 1 ve 2 şeklinde doğru yanlış olarak puanlandırılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problem açıklamalarında yer alan sorular için elde edilen verilere bağlı olarak ortaya konan bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın problemlerine ilişkin elde edilen veriler, nicel araştırma yöntemlerine göre hareket edilerek analiz edilmiş ve değerlendirme yapılmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Yansıtıcı düşünmeye ilişkin deney ve kontrol grubu arasındaki ön test tarihsel okuryazarlık tutum puanlarında fark var mıdır?” alt problemini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu alt problem ile çalışma gruplarının deneysel çalışma öncesi tarihsel okuryazarlığa yönelik tutumları arasında farklılık ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma gruplarının ön test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamalarına ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Çalışma Gruplarının Ön Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Ön Test Tutum	Kontrol	50	1,40	0,49	1,959	0,329
	Deney	50	1,50	0,50		

$p=0,329>,05$

Tablo 7 bulgularına göre kontrol grubunun tarihsel okuryazarlığa ilişkin ön test tutum ortalamalarının  $\bar{X} = 1,40$  olduğu görülürken; deney grubu öğrencilerinin ön test tarihsel okuryazarlık tutum ortalaması  $\bar{X} = 1,50$  bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ön test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmesine rağmen farkın anlamlılığı t-testi ile kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları arasındaki fark 0,329 önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [ $p=0,329>,05$ ]. Her iki grubunda tarihsel

okuryazarlık tutum ortalamaları ön test t-testi sonucuna göre anlamlı bulunmamıştır. [ $p=0,329>0,05$ ]. Buna göre birinci alt probleme ilişkin hipotez doğrulanamamıştır. Bunun nedeni objektif verilerin çalışmaya yeterince yansımadağı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Yansıtıcı düşünmeye ilişkin deney ve kontrol grubu arasındaki ön test tarihsel okuryazarlık başarı puanlarında fark var mıdır?” alt problemini test etmek amacıyla bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu alt problem, çalışma gruplarının deneysel işlem öncesi tarihsel okuryazarlık başarı ortalamaları arasında farkı tespit etmeye yöneliktir. Çalışma gruplarının ön test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamalarıyla ilgili elde edilen bulgular, Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Çalışma Gruplarının Ön Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Ön Test Başarı	Kontrol	52	1,30	0,46	27,321	0,016
	Deney	52	1,11	0,32		

$p=0,016<0,05$

İkinci alt probleme ilişkin Tablo 8 verilerine bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ön test Tarihsel Okuryazarlık başarı ortalaması  $\bar{X} = 1,30$  olduğu, buna karşın deney grubu öğrencilerinin ortalamasının  $\bar{X} = 1,11$  olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $p=0,016<0,05$ ]. Sonuçlara göre ikinci alt probleme ilişkin hipotezin doğrulandığı görülmüştür.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney grubunun tarihsel okuryazarlığa ilişkin ön test son test tutum puanları arasında fark var mıdır?” alt problemini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu alt problem, deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları arasında farkı belirlemeyi amaçlamaktadır. Deney grubunun ön test ve son test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9’da özetlenmiştir.

**Tablo 9.** Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t Testi Sonuçları

Sınıf	Boyut	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Deney Grubu	Ön Test	50	1,50	0,51	30,447	0,00
	Son Test	50	1,45	0,50		

p=0,00<0,05

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [ p=0,00<0,05]. Öğrencilerin ön test tarihsel okuryazarlık tutum ortalaması  $\bar{X} = 1,50$  iken deney grubu öğrencilerinin son test tarihsel okuryazarlık tutum ortalaması  $\bar{X} = 1,45$  olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre üçüncü alt probleme ilişkin hipotez doğrulanmış olup yansıtıcı düşünme tekniğinin tarihsel okuryazarlık başarı düzeyine ilişkin tutumları olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Söz konusu bu sonuç Bölükbaş (2004) araştırma sonuçlarıyla örtüşürken öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının arttığına ilişkin sonuçları doğrulamaktadır. Diğer yandan Ersözlü (2008)'in sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Kontrol grubunun tarihsel okuryazarlığa ilişkin ön test son test tutum puanları arasında fark var mıdır?” alt problemini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu alt problem ile kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları arasında farkı saptamak hedeflenmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Sınıf	Boyut	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Kontrol Grubu	Ön Test	50	1,28	0,45	10,827	0,04
	Son Test	50	1,48	0,50		

p=0,04<0,05

Tablo 10 bulgularına göre öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin sonuçlara bakılmıştır. Kontrol grubu ön test ortalamasının  $\bar{X} = 1.28$ , son test tutum ortalaması  $\bar{X} = 1,48$  olarak görülmektedir. İlgili test sonuçlarına göre ön test ve son test t-testi tutum ortalamaları anlamlı fark görülmüştür [ $p=0,04 < 0,05$ ]. Programda önerilen öğretimin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık tutumlarını etkilediği görülmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test tarihsel okuryazarlık başarı puan ortalamaları ile son test tarihsel okuryazarlık başarı puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklem t testi kullanılmıştır. Bu alt problem ile deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı test ortalamaları arasında farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 11’te verilmiştir.

**Tablo 11.** Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t Testi Sonuçları

Sınıf	Boyut	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Deney	Ön Başarı	52	1,45	0,50	6,162	0,01
	Son Başarı	52	1,53	0,50		

$p=0,01 < 0,05$

Tablo 11 verilerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test son test başarı ortalamalarına bakıldığında ön test ortalamasının  $\bar{X} = 1,45$  son test ortalamasının ise  $\bar{X}=1,53$  olduğu görülmektedir. Söz konusu duruma t-testi sonucuna göre bakıldığında deney grubunun tarihsel okuryazarlık ortalamaları arasında ön test ve son teste ilişkin anlamlı fark olduğu görülmüştür [ $p=0,01 < 0,05$ ]. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre beşinci alt probleme ilişkin hipotez doğrulanmıştır. Elde edilen sonuç, deneysel işlemin tarihsel okuryazarlık seviyesini olumlu etkilediğini göstermektedir. Böylece, uygulanan yansıtıcı düşünme öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu söyleyebiliriz.

Yansıtıcı öğretim yaklaşımının öğrencilerin başarısına etkisini belirlemek için yapılan çalışmalarda yakın sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bölükbaş'ın (2004), Ersözlü'nün (2008), Keskinliği'nin (2010) ve Kırnık'ın (2010) çalışmaları da, yansıtıcı öğretim yaklaşımının başarı ortalamalarını olumlu etkilediğini ve son test başarı ortalamalarını arttırdığını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuca göre ilgili araştırmaların verileriyle örtüştüğü görülmektedir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Programda öngörülen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamaları ile son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?” alt problemini test etmek için bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu alt problemin amacı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası tarihsel okuryazarlık başarı testi ortalamaları arasında farkı belirlemeye yöneliktir. Kontrol grubunun ön test ve son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 12’de özetlenmiştir.

**Tablo12.** Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Sınıf	Boyut	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Kontrol	Ön Başarı	52	1,48	0,51	2,348	0,129
	Son Başarı	52	1,50	0,50		

$p=0,129>0,05$

Tablo 12 verilerine göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test tarihsel okuryazarlık başarı ortalaması  $\bar{X}=1,48$  iken son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalaması  $\bar{X}= 1,50$  bulunmuştur. Bu alt problem için programda önerilen öğretimin öncesinde ve sonrasında, tarihsel okuryazarlık başarı testi ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,129 düzeyinde farklılık görülmemiştir. [ $p=0,129>0,05$ ]. İstatistiksel bulgulara göre altıncı alt probleme ait hipotez doğrulanmamıştır. Programda öngörülen öğretim öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarısını olumlu etkilememiştir.



#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Çalışma grubunun son test tarihsel okuryazarlık tutum puanları arasında fark var mıdır?” alt problemini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu alt problem ile çalışma gruplarının deneysel işlem sonunda tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları arasındaki farkı ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma gruplarının son test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamalarıyla ilgili elde edilen bulgular, Tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Çalışma Gruplarının Son Test Tarihsel Okuryazarlık Tutum Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Son Test Tutum	Deney	50	1,44	0,50	22,139	0,012
	Kontrol	50	1,21	0,41		

$p=0,012<0,05$

Tablo 13 verilerine bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin son test Tarihsel Okuryazarlık tutum ortalamasının  $\bar{X}=1,44$  olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin son test Tarihsel Okuryazarlık tutum ortalamasının  $\bar{X}=1,21$  olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları arasında görülen farkın anlamlılığına t-testi ile bakılmıştır. 0,012 anlam düzeyine göre deney ve kontrol grubunun son test tarihsel okuryazarlık tutum ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $p=0,012<0,05$ ]. Bulgular, yedinci alt probleme ait hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre yansıtıcı öğretimin derse karşı tutumları artırmada, programda önerilen öğretime göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin yapılan ulusal çalışmalarla bu sonuç örtüşmektedir. Bölükbaş (2004), Tok (2008b) ve Ersözlü (2008).

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Çalışma grubunun son test tarihsel okuryazarlık başarı puanları arasında fark var mıdır?” alt problemini test etmek için bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu alt problemin amacı, çalışma gruplarının deneysel işlem sonrası tarihsel okuryazarlık başarı test ortalamaları arasındaki farkı saptamaktır. Çalışma gruplarının son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları, Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14.** Çalışma Gruplarının Son Test Tarihsel Okuryazarlık Başarı Ortalamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Sınıf	Boyut	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Son Test Başarı	Deney	52	1,38	0,49	30,857	0,008
	Kontrol	52	1,15	0,36		

$p=0,008<0,05$

Tablo 14 verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamasının  $\bar{X} = 1,38$  olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamasının  $\bar{X} = 1,15$  olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına t-testi ile bakılmıştır. Sonuçta, deney ve kontrol grubunun son test tarihsel okuryazarlık başarı ortalamaları arasında 0,008 önem düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir [ $p=0,008<0,05$ ]. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, sekizinci alt probleme ait hipotezin doğrulandığını ortaya koymaktadır.

Deneysel işlem sonucunda, deney grubunun tarihsel okuryazarlık başarı ortalama puanları kontrol grubunun tarihsel okuryazarlık başarı ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Böylece yansıtıcı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarı düzeylerini artırdığını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini görebiliriz. Öğrencilerin başarı seviyelerini artırmada yansıtıcı öğretim uygulamalarının programda ortaya konan öğretimden daha faydalı olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer araştırmalar da bulunan sonucu destekler niteliktedir (Bölükbaş, 2004; Ersözlü, 2008; Tok, 2008b; Evans, 2009; Kırnık, 2010; Keskinliç, 2010). Öğretmen adayları üzerinde uygulanan çalışmalarda da yakın sonuçlara ulaşılmıştır (Şahin, 2010).

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

#### 5.1. Araştırmanın Sonuçları

Bu çalışmada, öncelikle yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle işlenen''Zaman içinde bilim'' ünitesinin 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarı ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarı seviyelerine ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla ortaya konan çalışmada, alt problemler doğrultusunda ortaya çıkan araştırma sonuçları şunlardır:

Yansıtıcı düşünme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda ortaya konan öğretimin uygulandığı kontrol grubunun deneysel işlem öncesi sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının ortalamaları birbirine benzer çıkmıştır.

Yansıtıcı düşünme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile programda var olan öğretimin uygulandığı kontrol grubunun deneysel işlem öncesi akademik başarı durumlarının birbirine benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Yansıtıcı düşünme öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun tarihsel okuryazarlığa yönelik tutumları, deneysel işlem sonrası artmıştır.

MEB programında önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tarihsel okuryazarlığa yönelik tutum puanlarının, öğretim sonrasında çok değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yansıtıcı düşünme tekniklerinin kullanıldığı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun tarihsel okuryazarlık başarı puanlarının, deneysel işlem sonrası kontrol grubuna kıyasla daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır.

MEB programında ortaya konan öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarı puanlarında, öğretim sonrası artış olmuştur.Yansıtıcı düşünme öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun deneysel işlem sonrası tarihsel okuryazarlığa yönelik tutum puanları,MEB programında

önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğretim sonrası tutum puanlarından daha olumlu bulunmuştur.

Deneysel işlem sonrası, yansıtıcı düşünme öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun tarihsel okuryazarlık başarıları, programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun tarihsel okuryazarlık başarı seviyelerinden daha yüksektir.

Benzer bir çalışma da Uygun, (2012) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi” Doktora Tezinde:

Yansıtıcı düşünme öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarılarının, deneysel işlem sonrası arttığını tespit etmiştir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubunun deneysel işlem sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, programda önerilen öğretimin uygulandığı kontrol grubunun öğretim sonrası tutumlarından daha yüksek bulunmuştur.

Yine başka bir araştırma olan “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi” Ersözlü (2008) Doktora Tezinde deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında başarı testinden elde ettikleri puan ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim sonrasındaki başarı testinden aldıkları puan ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında ki sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, kontrol grubunun geleneksel öğretim sonrasındaki sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarından daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte yansıtıcı etkinliklerin geleneksel etkinliklerden daha olumlu yönde tutum geliştirdiğini ve bu tutumun daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca, Wilson ve Jan’ın (1993) belirttikleri gibi, yansıtıcı düşünme sürecinde öğretmenin olumlu ve uygun bir öğrenme ortamını öğrencilere sunması, öğrencileri cesaretlendirecek ve öğretilmek istenen becerileri ve konuları daha iyi kavramları noktasında katkı sağlayacaktır. Ayrıca yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede işbirlikli öğrenme yaklaşımının da pozitif tutum oluşturmada geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğuna dair veriler vardır. (Özgiressun, 2005; Şenol ve Yıldırım, 2007).

Sonuç olarak yansıtıcı eğitim uygulamalarıyla işlenmiş bir sosyal bilgiler ders programının öğrencilerin tarihsel okuryazarlık ve tutumu üzerinde olumlu bir etkisi vardır diyebiliriz.

## 5.2. Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde ortaya konan yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarı seviyelerine ve tarihsel okuryazarlık tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında belirlenen öneriler şunlardır:

1. Sınıf içinde öğrencilerin eleştiri yapmasına ve sorgulamasına, öğrenme amaçlarını belirlemelerine, doğru kararlar almalarına, öz değerlendirme yapmalarına ve sürece aktif katılımlarının sağlanmasına çalışılmalıdır. Bununla birlikte sınıfta özgür düşünce ortamı oluşturulmalıdır.

2. Tarihsel okuryazarlık becerisi özellikle ilköğretim öğrencilerine kazandırılması gereken bir beceri olarak önem arz etmektedir. Bunun üstünde önemle durulması ve tarihsel okuryazar bir gelecek için gereken düzenleme, program ve çalışmaların yapılması önerilmektedir.

3. Öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi yolları ve basamakları seçtiklerinin farkına varmaları, böylece kendi öğrenme denetimlerine sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu, öğrenciler için çok büyük önem arz etmektedir.

4. Derse geçmeden önce öğrencilere önceki öğrenmelerinin hatırlatılması, derste yansıtıcı sorular uygulanması ve dersin sonunda yazdırılan öğrenme günlükleri, yansıtıcı düşünme sürecini destekleyecektir. Yansıtıcı öğrenme günlüklerinin devamlılığı sağlanmalıdır.

5. Ders kitaplarında, yardımcı kaynaklarda ve etkinliklerde yansıtıcı düşünme uygulamalarına daha fazla yer verilmesi, çok faydalı olabilir.

6. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinde karşımıza çıkabilecek sorunlardan biri, zamanı etkili kullanma sorunudur. Öğretmenler, bu etkinliklerde zaman kullanımını çok dikkatli yapmalıdırlar.

7. Günümüzde, ilköğretim okullarında düşünme eğitimi göre hazırlanmış müfredatlar yeterli olmasa da mevcuttur. Eğitim fakültelerinin ilgili lisans ders programlarına düşünme eğitimi ve yansıtıcı düşünme yaklaşımı ile ilgili derslerin koyulması önerilebilir.

8. Araştırma, sosyal bilgiler dersinin “7.sınıf zaman içinde bilim” ünitesiyle sınırlı kalmıştır. Yansıtıcı düşünme yaklaşımının, sosyal bilgiler dersinin diğer unite ve

konularında da etkililiği araştırılabilir. Hatta, diğer derslere ve okuryazarlıklara yönelik akademik başarı ve tutuma etki de çalışılabilir.

**9.** Araştırmada, yansıtıcı düşünme yaklaşımı ve etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde tarihsel okuryazarlık başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. Diğer düşünme türlerinin tarihsel okuryazarlık başarı ve tutumuna etkisinin de araştırılması önerilebilir.

**10.** Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme durumları veya tarihsel okuryazarlık seviyeleri bazı başka bağımsız değişkenler dikkate alınarak çalışılabilir.

**11.** Yansıtıcı düşünme uygulamalarında öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak başka çalışmalar yapılması yaklaşımın etkililiğinin araştırılması bağlamında daha faydalı olabilir.

**12.** Yansıtıcı düşünme uygulamalarının, tarihsel okuryazarlık tutum ve başarısına etkisinin haricinde bireylerin, diğer okuryazarlık becerilerine etkisi yanında; eleştirel düşünme, problem çözme, empatik düşünme, yaratıcılık, işbirliği gibi becerilere olan etkisi de araştırılabilir. Ayrıca bu yaklaşımın diğer derslerde başarı ve tutum düzeyi üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalar da faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Achugar, M. ve Carpenter, B. D. (2012). Developing disciplinary literacy in a multilingual history classroom. *Linguistics and Education*, 23, 262-276.
- Ahonen, S. (2005). Historical Consciousness: a Viable Paradigm For History Education? *Curriculum Studies*, 37(6), 697-707.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akarsu, Bedia. Ahlak Öğretileri, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982.
- Arıkan, R. (1995). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Tutubay Yayınevi.
- Arseven, A. Dervişoğlu, F.M. Uludağ, C. (2015). "Ortaöğretim 9.10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Tarihe İlişkin Algıları Ve Tarih Bilinci Oluşumlarının İncelenmesi" 'Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE e-ISSN: 2147-1606 Vol. 4 (1), 2015, 65 – 82
- Ata, B. (2002). Tarih Derslerinde "Dokümanlarla Öğretim" Yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 175, 80-86.
- Ata, B. (2006a). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. (Ed: C. Öztürk) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi, 70-84.
- Ata, B. (2006b). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu*, 258-263
- Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler Ünitesi Kavramı Üzerine Bazı Düşünceler. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ. (Eds.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. ve Keçe, M. ( 2014) "Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma" *Turkish History Education Journal* 2014: 3 (2), 1-23 *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*

- Atasoy, B. (2009). *Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Biliş Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atılğan, H. Kan, H. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yay.
- Barr, R. Barth, J. L., Shermis, S. S. (1977). *Defining The Social Studies*. Washington, DC: National Council for The Social Studies.
- Barr, R. Barth, J. L., Shermis, S. S. (1978). *Nature of The Social Studies*. California: ETC Publications.
- Barth, J. L. Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Kaynak Üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Yayınları
- Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. In J. Brophy. (Ed.), *Advances in Research on Teaching and Learning History*. Greenwich: JAI Press.
- Baştürk, R. (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykara, T. (2007). *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretimin (Reflective Teaching) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carr, E. H. (2011). *Tarih Nedir?* Gizem Gürtürk (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cisero, C. A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance. *College Teaching*, 54 (2), 231-236. "Yansıtıcı Günlük Yazma Ders Performansını Geliştirir mi?"



- Crabtree, C. (1989). Returning history to the elementary schools. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.173-188). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Çapa, M. (2008). Tarih ve sosyal bilgiler., A. Sinan Bilgili (Editör). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* Ankara. Pegem Akademi.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri. *TEBD*, 4(2), 153-162.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1957). *Düşüncenin Terbiyesi* (Çev: O. Decroly, O. Etker, S. Akdeniz ve B.Arıkan). İstanbul: İstanbul Muallimler Cemiyeti Yayınları S:3, Sinan Matbaası ve Neşriyat Evi.
- Dilci, T. (2015) *Duyguların Yönetimi Eğitim Kitapevi Yayınları*
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed: C. Öztürk ve D. Dilek) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 15-46.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drake, D. F. ve Nelson, L. R. (2008). *Engagement in teaching history*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Eichler, D. F. (2009). *The Experience of Using Reflective Journals on An Outward Bound Course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, Pennsylvania.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Developing Reflective Teachers: A Study on Perception and Improvement of Reflection in Pre-Service Teacher Education. (Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Yetiştirme: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Algısı ve Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erözkan, A. (2007). Bilimsel Araştırmalarda Yöntemler. (Ed: D. Ekiz) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, (109-110).
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Evans, L. (2009). *Reflective Assessment and Student Achievement in High School English*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Seattle Pacific University, Seattle. “İngilizce Liselerinde Yansıtıcı Değerlendirme ve Öğrenci Başarısı”
- Gagnon (1989) “Historical Literacy; the Case for History in American Education”
- Goldberg, T. Schwarz, B. B. Porat, D. (2008). Living and dormant collective memories as contexts of history learning. *Learning and Instruction*, 18, 223-237.
- Graff, H. J. (2003). Introduction to historical studies of literacy. *Interchange*, 34(3), 123-131.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılımlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7) 1, 50-75.
- Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Güngör, G. (2006). *Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, B. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haydn, T. Arthur, J. ve Hunt, M. (2003). *Learning to teach history in the secondary school*. London: RoutledgeFalmer.
- Hertzberg, H. W. (1989). History and progressivism: a century of reform proposals. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.69-103). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2015)
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı (2007)
- Jackson, K. T. ve Jackson, B. B. (1989). Why the Time is Rights to Reform the History Curriculum. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.3-16). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jo Watts, W. (1974). *A Conceptual Framework for Elementary Social Studies Curriculum and Instruction*. Greensboro: University of North Carolina.
- Kabapınar, Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (7-9 Ekim), İstanbul, Marmara Üniversitesi
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilbilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, Ş. G. (2010). Tarihsel Empati Becerisi: Öğretimi, Ölçülmesi Ve Değerlendirilmesi., M. Safran. (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 116-123

- Karabulut, F. (2005). Dil Ölümü Bağlamında Uygur Türk Toplumu. *Bilig*, 35, 17-47
- Karwan, W. A. (2009). Understanding Teacher Beliefs with Reflective Tools. “Yansıtıcı Araçlarla Öğretmen İnançlarını Anlama” (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Californiya, San Diego.
- Kaymakçı, S. Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (3) 1,35-64.
- Keçe, M. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih okur-yazarlığı durumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış 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 Düzeylerine Etkisi” Doktora Tezi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Haziran-2013, Ankara
- Keçe, M. (2015) “Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması” <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149944> adresinden 10.08.1980 tarihinde ulaşılmıştır
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kirk, R. (2000). A Study of The Use of a Private Chat Room to Increase Reflective Thinking in Pre-Service Teachers. *College Student Journal*, 34 (1), 110-125.
- Kozan, E. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Geleneklerine Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımların Tarih Öğretimiyle İlişkisi: Ankara-Aksaray Örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kütükoğlu, M. (1995). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Lee, P. J. (2011). History Education and Historical Literacy. I. Davis. (Ed.). *Debates in History Teaching*. New York, NY: Routledge.
- Lee, P. J. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715.
- Lee, P. J. ve Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. Davis, O. L., Yeager, E. A. and Foster, S. J. (Eds.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies içinde* (ss..21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc
- Levesque (2008) "Historical Literacy in 21st Century Ontario: an quasi-experimental research using the Virtual Historian"
- Levy, P. B. (2004). Teaching the 1960s with primary sources. *History Teacher*, 38(11), 9-20
- Lindquist, T. (2002). Why and how ı teach with historical fiction the reading Teacher. <http://teacher.scholastic.com/lessonrepro/lessonplans/instructor/social1.htm>. Adresinden 8 Ağustos 2017' de alınmıştır.

- Maposa, M. ve Wasserman, J. (2009). Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday & today*. 4, 41-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7 Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı. Ankara
- Merey, Z., Kılıçoğlu, G. (2009). Yansıtıcı Soruşturma (Reflective Inquiry) Yaklaşımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Ed: R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* . San Francisco: Jossey-Bass.
- National Council for the Social Studies. (1994). *National Curriculum Standards for Social Studies: Introduction*. <http://www.socialstudies.org/standards/introduction> adresinden 10.08.2017 yılında alınmıştır.
- National Council for the Social Studies. (2010). *About National Council for the Social Studies*. <http://www.socialstudies.org/about> adresinden 10.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, Ç. (1995). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnsan İlişkilerinin Yeri ve Önemi. TED XIII. Öğretim Toplantısı: Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları Sempozyumu (25-26 Mayıs), Ankara, TÜBİTAK
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özgiressun, A. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenmenin, ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersindeki öğrencilerin başarılarına, sosyal etkileşimlerine ve derse karşı tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Paras, E., Piche, B., Nillas, L. (2010). The use of primary sources in high school history classrooms. *The Teaching with Primary Sources Journal*, 1(2).
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmalarının tasarımı ve yürütülmesi (Çev. Eds. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık
- Ravitch, D. (1989). The Plight of History in American Schools. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.51-69). Boston: Houghton Mifin Company.
- Ridley, D.S. (1991). Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process. *Journal of Experimental Education*, 60 (1),
- Rüsen, J. (1993). The Development of Narrative Competence in Historical Learning: An Ontogenetic Hypothesis Concerning Moral Consciousness. P. Duvenage. (Ed.). *Studies in Metahistory*. Pretoria: HSRC.
- Scheiber, H. N. (1978). Recapturing a Usable Past: Knowledge and Skills in The High School American History Curriculum. *History Teacher*, 1(2), 481-492.
- Schleppegrell, M. J. Achugar, M. ve Oteíza, T. (2004). The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc.
- Seixas, P. (2006). What is Historical Consciousness? In R. Sandwell. (Ed), *History Education, Public Memory & Citizenship in Canada*, (pp.11-22). Toronto: University of Toronto Press.
- Short, D. (2002). Language learning in sheltered social studies classes. *TESOL Journal*, 11(1), 18-24
- Stearns, P. N. (1991). The Challenge of "Historical Literacy." Perspectives: American Historical Association Newsletter, 29, 21-23.

- Stearns, P. N. (2009). Neden tarih öğreniyoruz? (çev. E. Dinç). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 118-127. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1998)
- Şahin, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarına Öğretim Tekniklerinin Yansıtıcı Öğretim Etkinlikleriyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, (9) 1,
- Şenol, H. Bal, S. ve Yıldırım, H. (2007). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun islenmesinde işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutum üzerinde etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-220
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Gazi Akademik Bakış*, (04), 35-53.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman ve Kronoloji Becerileri. Safran, M. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s.s. 93-117). Ankara: Pegem Akademi.
- 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. (2007). *Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, T. ve Young, C. (2003). *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian School*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33, 104-117.
- ok, Ş. (2008b). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *İlköğretim Online*, 7 (3), 557-568.



- Turan R. ve Ulusoy K. (2011). Sosyal bilgiler disiplininde tarihin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy. (Editörler). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara. Maya Akademi Yayınları, ss.138-155.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Uygun.K. (2012) ‘‘Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi’’ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilimsel Doktora Tezi.Ankara.
- Ünver, G. (2003). Yansıtıcı Düşünme. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Vural, R. A. Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 189-199.
- Walker, S. E. (2006). Journal Writing As a Teaching Technique to Promote Reflection. *Journal of Athletic Training*, 41 (2), ‘‘Yansıtmayı Arttırıcı Öğretim Tekniği Olarak Günlük Yazma’’
- Wilson, J. Jan, W. L. (1993). *Thinking for Themselves: Developing Strategies for Reflective Learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: a Study of The Cognitive Processes Used in The Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

## EKLER

### Ek 1. Tarih Okuryazarlığı Tutum Ölçeği

#### Değerli Öğrenciler,

Tarih okuryazarlığına ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla aşağıda 29 tane madde yöneltilmiştir. **Maddelerin doğru bir cevabı yoktur, önemli olan ifadelere gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtan cevaplar vermenizdir.** Size yöneltilen ifadeleri okuyup anladıktan sonra sizin görüşünüze ve durumunuza en uygun madde hangisi ise onu (X) işareti ile belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacak ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır.

İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>Açıklama:</b> Tarihsel empati, geçmişte yaşamış kişilerin yerine kendimizi koyarak olayları, onların durum ve koşullarını dikkate alıp ona göre olayları değerlendirmektir.					
1) Tarihsel empati yaparak tarihteki olayları daha iyi anlayabileceğimi düşünüyorum.					
2) Geçmişte yaşamış insanlarla tarihsel empati kurmaktan <b>kaçınıyorum</b> .					
3) Geçmişte yaşamış insanların duygu ve düşüncelerini anlamak için çaba gösteririm.					
4) Tarihsel olayları kronolojik olarak sıralamak hoşuma gider.					
5) Tarihsel olayların kronolojik olarak öğrenilmesinin bir yararı olduğunu <b>sanmıyorum</b> .					
6) Tarihi olayları kronolojik olarak öğrenmenin olayların akılda kalıcılığını arttırdığını düşünüyorum.					
7) Sınıfta öğretmenimizin tarihi olaylarla ilgili konuşmalarını dikkatle dinlerim.					
8) Tarihte öne çıkan olayların nerede meydana geldiğini bilmek önemlidir.					
9) Tarihsel olaylardaki ekonomik yaşam hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.					
10) Bir tarihsel olayda rol oynayan ana karakterler hakkında bilgi edinmek isterim.					

11) Tarihsel olaylardaki sosyo-kültürel koşulların nasıl olduğunu <b>merak etmem.</b>					
12) Tarihsel olayların ne zaman meydana geldiği hakkında bilgi sahibi olmak isterim.					
13) Tarihi romanları okumaktan keyif alırım.					
14) Tarihi filmleri izlerken <b>sıkılırım.</b>					
15) Tarihi romanların kapaklarını dahi açmak <b>istemem.</b>					
16) Tarihi olayları ele alan sinema filmlerini izlemekten zevk alırım.					
17) Tarihi romanları okumanın <b>boşa zaman harcamak</b> olduğunu düşünüyorum.					
18) Anlamını bilmediğim tarihi kavramları araştırmaktan hoşlanırım.					
19) Anlamını bilmediğim tarihi kavramları öğrenmek isterim.					
20) Web sitelerdeki tarihsel bilgilerin doğruluğuna sorgusuz sualsiz güvenirim.					
21) İnternet ortamında tarih konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.					
22) Tarih konularının öğrenilmesinde web sitelerinin bir yararı olduğunu <b>düşünmüyorum.</b>					
23) Tarihi olayların anlatıldığı bir metindeki mantıksal tutarsızlıkları bulmaya çalışırım.					
24) Bir tarihsel olaya ilişkin farklı kaynakların birbiriyle tutarlı olmasına dikkat ederim.					
25) Tarihsel olayların anlatıldığı kaynaklardaki çelişkili ifadeleri bulmaya çalışırım.					
26) Tarihi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya önem veririm.					
27) Tarihin en önemli unsurlarından birinin olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak olduğunu düşünüyorum.					
28) Geçmiş ve günümüz olaylarını ilişkilendirmenin <b>gereksiz olduğuna inanıyorum.</b>					
29) Tarihsel olayları günümüzle karşılaştırmak, severek yaptığım bir etkinliktir.					

## Ek 2. Tarihsel Okuryazarlık Başarı Testi

Sınıf: Cinsiyet:

### 1- TARİHSEL OLAYLAR BİLGİSİ

1) Dünya haritasını ilk kez çizen Müslüman bilim adamı Piri Reis'tir. **Bu bilgiye göre. Piri Reisle ilişkili;**

- I. Astronomiyle ilgilenmiştir.
- II. Dünya 'yı kâğıda aktarmıştır.
- III. Sanayi inkılabına sebep olmuştur.

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) II ve II

2) İnsanlığın önemli icatlarından biri de yazıdır. İnsanlık tarihinde birçok yeni gelişmenin yaşanmasında bu icat etkili olmuş ya da katkı sağlamıştır.

**Aşağıdakilerden hangisi bu katkılar arasında gösterilmez?**

- A) Bilimsel birikimin gelişmesi
- B) Ele geçen verilerin ve bulguların gelecek kuşaklara devredilmesi
- C) Kültürel düzeyin artması
- D) Dinin etkisinin azalması

3) I. Mürekkebi, kâğıdı, barutu, buldular.

II. İlk yazı sistemini buldular.

III. Değiş tokuş usulüne son verip parayı buldular.

**Yukarıda verilen gelişmeler, sırayla aşağıdaki uygarlıkların hangileri tarafından gerçekleştirilmiştir?**

- |          | I     | II    | III |
|----------|-------|-------|-----|
| A) Çin   | Sümer | Lidya |     |
| B) Sümer | Çin   | Lidya |     |
| C) Lidya | Sümer | Çin   |     |
| D) Çin   | Lidya | Sümer |     |

**4) Coğrafi keşiflerin sonuçlarında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?**

- A) Dünya'nın yuvarlak olduğunu kanıtlanması
- B) Ticari yolların değişmesi
- C) Hammaddenin Avrupa'ya taşınması
- D) Osmanlı Devleti'nin sömürgecilik faaliyetlerine başlaması

5) Rasathane Teleskop. Usturlap.

**Yukarıdaki terimler hangi bilim dalı ile ilgilidir?**

- A) Matematik B) Müzik C) Ekonomi D) Astronomi

6) Avrupa 'da XV. yüzyıl sonralarından itibaren:

- Matbaanın işlevselliğinin artması
- Rönesans hareketleri
- İncil'in tercüme edilmesi gibi gelişmeler yaşanmıştır.

**Bu gelişmelerin hangisinin gerçekleşmesinde doğrudan etkili olduğu savunulabilir?**

- A) Coğrafi Keşifler      B)İslahat Hareketleri  
C) Sanayi Devrimi      D)Reform Hareketi

7) Sanayi inkılabıyla üretimde gerekli ham maddeye ve pazarlara olan ihtiyaç artmıştır.

**Bu durum Avrupa devletlerinin aşağıdakilerden hangisini uygulamalarına neden olmuştur?**

- A )Demokratik yönetime  
B )Sömürgecilik faaliyetlerine  
C )Merkezin güçlendirmefaaliyetlerine  
D )Dini hoş görüyü artırmaya yönelik adımlara

8)İlk çağ uygarlıklarının ilk buluşları günümüz bilim ve teknolojisinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

**Aşağıdakilerden hangisi bu ilk buluşlardan biri değildir?**

- A)Cam      B) Yazı      C) Ateş      D) Buhar gücü

9) **Aşağıdakilerden hangisi matbaanın geliştirilip kullanılmaya başlamasının sonuçlarından biridir?**

- A) Bilgiye kolaylıkla ulaşılması  
B) Kitapların özensiz hazırlanması  
C) Eserlerin pahalıya mal olması  
D) Okuma oranının azalması

10)**Aşağıdakilerden hangisi Avrupa`da Rönesans hareketlerine yol açan gelişmelerden biri değildir?**

- A) Kiliseye duyulan güvenin artması  
B) Matbaanın kullanılmaya başlanması  
C) Sanattan hoşlanan zengin bir sınıfın ortaya çıkması  
D) Okuma oranının azalması

11)**Aşağıdakilerden hangisi Reform hareketlerinin sonuçlarından biridir?**

- A) Hristiyanlığın amaçlarından uzaklaşması  
B) Avrupa`da dini baskının artması  
C) Laik düşüncenin ortaya çıkması  
D) Katolik kilisenin zenginleşmesi

12) **Aşağıdakilerden hangisi Coğrafi Keşiflerin sonuçlarından biri değildir?**

- A) Dünya ile ilgili bilgilerin aratması  
B) Din adamlarına olan güvenin sarsılması  
C) Sömürgeciliğin başlaması  
D) Özgür düşüncenin gelişmesi

## 2- TARİHSEL DİLİ ANLAMA BECERİSİ

1-Aşağıdakilerden hangisi hiyeroglif kelimesinin anlamını karşılamaktadır?

- A)Çivi yazısı B)Mısır tanrısı  
C)Sümer tapınağı D)Resim yazısı

2- Feodalite nedir? Yazınız.

3- Osmanlı Devletinde günümüz “Gözlemine” ne denmiştir?

4-Skolastik Düşüncenin anlamı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Orta Çağ Avrupa`sında toprak yönetim

- B) Orta Çağda Avrupa`da kilisenin dediklerini doğru kabul eden düşünce sistemi  
C) Derebeylerden oluşan siyasi düzen düşüncesidir  
D) Rönesans ile birlikte ortaya çıkan düşünce akımıdır

**5-Aşağıdakilerden hangisi `Rönesans kelimesinin anlamını karşılamaktadır?**

- A) İnsan sevgisi  
B) Doğa ve çevre sevgisi  
C) Yeniden doğuş  
D) Doğan güneş

**6- Parşömen nedir? Yazınız.**

**7-Kronoloji ne demektir? Yazınız.**

**8-Hititler yılın önemli olaylarını anal adını verilen ..... yazmışlardır.**

- A) Günlüklere B) Yıllıklara  
C) Tabletlere D) Duvarlara

### 3- KRONOLOJİK DÜŞÜNME BECERİSİ

**1) Bilgi birikiminin oluşması ve aktarılmasında sırasıyla hangisi olmuştur?**

1.Matbaa 2.Barut 3.Yazı 4.Mum 5.Kâğıt 6.Mürekkep

- A)1-2-3-4 B) 2-3-5-6  
C) 1-3-5-6 D)3-4-5-6

**2) Verilen olayları tarih şeridinde geçmişten günümüze doğru sıralayınız.**

-Yazının icadı -Reform Hareketleri -Coğrafi Keşifler -Rönesans Hareketleri -Sanayi İnkılabı

Geçmiş  Günümüz

**3- 8 ve 11.yüzyıllar hangi yıllar arasında ifade etmektedir.**

- A) 700-1000 yıllar arası  
B) 800-1100 yıllar arası  
C) 900-1200 yıllar arası  
D) 1000-1500 yıllar arası

**4.Kronolojik olarak hazırlanmış 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında aşağıdakilerden hangisi en sonda olur?**

- A) Fransız ihtilali  
B) Reform  
C) Matbaanın icadı  
D) Amerika`nın keşfi

**5-Bir zaman makinesine sahip olsan ve Fransız ihtilalini görmek istersen aşağıdaki tarih aralıklarından hangisini zaman makinesine kodlasan doğru olurdu?**

- A) 1400 -1500 B)1600 -1700  
C) 1800 -1900 D)1700-1800

### 4- TARİHSEL EMPATİ BECERİSİ

1-Galileo 1611`de Bilim Akademisi`ne üye olarak seçildi. Daha sonra hidrostatik üzerine pek çok profesörün itirazına sebep olan kitabı ile 1613` te güneş lekeleri Kopernik sistemini açık bir şekilde savdu. Bundan dolayı kilisenin ağır hücumuna uğradı. 1616`da Papa V. Paul tarafından kitaplarını incelemek için bir komisyon kuruldu. Bu komisyon Galileo`nun kitaplarını engellemedi ancak dünyanın döndüğü iddiasını reddetmesini istedi. Galileo bir müddet bilimin pratik yönünü döndü mikroskobu geliştirdi. Arkadaşının VIII. Urbanın Papa seçilmesinden cesaretle yazdığı "İlk Kâinat Sistemi Üzerinde konuşmalar" aldı eserini 1632`de çıkardı. Ancak kitabı daha önce kendisine yapılan uyarılara ters düştüğü için mahkemeye çağırıldı. 1633te bu kitap yasaklandı ve kutsal Engizisyonca ömür boyu hapse mahkûm edildi. Cezası evinde göz hapsine çevrildi. 70 yaşında hapsedilen Galileo kör oldu ve 1642

yılında vefat etti. Galileo Kilisenin tüm baskılarına rağmen çalışmalarını bırakmamış fakat sıkıntılı bir yaşam sürmüştür.

**Kendinizi Galileo'nun yerine koyarak aşağıdaki önermeleri cevaplayınız. Sen olsaydın ne yapardın?**

A)Çalışmalarımı bırakmazdım **çünkü** başkaları bırak dediği için bırakmak aptalca olurdu.

B)Bırakırdım **çünkü** Yönetimin kanun ve kurallarına uymak gereklidir.

C)Bırakmazdım **çünkü** çalışmalarında ve icatlarında başarılı olabilirim.

D)Bırakmazdım **çünkü** bilim için benim çalışmalarına devam etmem gerekirdi.

E)Bırakmazdım **çünkü** insanlık ve bilimin binlerce yıllık yolculuğu adına kendime düşeni yapamazsam bilime ve gelişmesine katkı vermezdim. Ayrıca böyle önemli durumlarda bedeli her ne olursa olsun zamanın dini veya siyasi liderinin dikkate alınmadığı tarihte çok görülmüştür. Cesaret ve fedakârlık bilim insanlarının ortak özellikleri arasındadır.

2- Macellan Filipinler'de öldürüldü. Ancak daha önce tüm meridyenlerden geçen ilk insanlardan olmayı başardı. Büyük Okyanus'a okyanusu çok sakın gördüğü için "pasifik" (sakın) ismini verdi, Güney Amerika'da keşfettiği boğaza kendi ismi verildi.Porketizli denizci Macellan, Büyük Okyanus'u araştırmak için gezen ilk insandır.

Dünyayı gezmek için denize açılan 237 (başka bir kaynağa göre 270) denizcinin yalnızca 18'i İspanya'ya dönmeyi başardı. Bu denizcilere Macella'nın ölümünden sonra Juan Sebastian Elcano adlı İspanyol liderlik etmiştir. Yolculuğa katılan Antonio Pigafetta adlı zengin turist Macellan'ın ölümüne tanıklık etmiştir. Bunu anlarında şu şekilde yazmıştır:

*"Sabah olduğunda 49 kişi belimize kadar gelen suya atladık. Kıyıya ulaştığımızda 1500 kadar yerli üç bölüm halinde gruplanmıştı. Bizi gördüklerinde savaş çığlıkları atmaya başladılar. Tüfekli adamlarımız ve okçularımız yarım saat kadar savaştılar fakat bir yararı olmadı. Kaptanın üzerine saldırdılar ve başından miğferini düşürdüler... Üstüne bambu ve demir mızraklarla saldırdılar. Bizim önderimizi öldürene değin...."*

**Sen Macella'nın yerinde olsaydın ne yapardın? Aşağıdaki önermeleri cevaplayınız.**

A)Yolculuğa çıkmazdım. **Çünkü** bu yolculuk şartlara göre tehlikeli ve çok aptalca.

B)Yolculuğa çıkmazdım. **Çünkü** insanlar sonunu göremedikleri işlere girişmemelidir.

C)Yolculuğa çıkardım. **Çünkü** kaşifler ve bilim adamlarının eleştirilmesi yanlıştır. Yapılanlar insanlığın yararındandır.

D)Yolculuğa çıkardım. **Çünkü** bilimin ve insanlığın gelişmesi için bu yolculuğa ihtiyaç var.

E)Yolculuğa çıkardım. **Çünkü** Bilimin ve İnsanlığın gelişmesi için bu ve buna benzer yolculuklara cesaret edebilecek insanlara ihtiyaç var. Ayrıca gelişim ve ilerleme ancak risk alabilen insanların sayesinde olur. Bu ve buna benzer yolculuklara cesaret edilmeseydi insanlık şimdi olduğundan daha geride olabilirdi.

3-Ali Kuşçu Fatih Sultan Mehmet Han zamanının ileri gelen bilginlerindedir. Yıllar boyunca Batı dünyası onu Asrının Batlemyus'u (Ptolemy) olarak vasıflandırdı. Küçük yaşta ilim hayatına başlayan Ali Kuşçu, Uluğ Bey'in meydana getirdiği ilim çevresinde büyüdü. "Alim ilme doymaz" demişlerdir. Ali Kuşçu belli bir yaşa geldikten sonra Semerkant'tan çıkıp Kırman'a gitmek ister. Fakat söz konusu isteğini bir türlü hocalarına açmaz. Çünkü onlardan bu seyahate dair izin çıkmayacağından endişeleniyordu. Yaşadığı bölgenin hükümdarı Uluğ Bey ona değer veriyor ve yetişmesinde ihtimam gösteriyorlardı. Fakat Ali Kuşçu daha fazla dayanamadı ve Kırman'a doğru harekete geçti. Burada kaldığı müddetçe hem öğrendi, hem de ilmini arttırdı. Bu süre zarfında **Şerhü't Tecrid** adlı kitabını kaleme aldı ki, söz konusu eser kendisinden sonra tam iki asır boyunca yüksek medreselerin ve öğrencilerinin müracaat kitabı oldu. Kırman'da iken işlerini tamamlayan Ali Kuşçu için artık memleketine dönme vakti gelmişti. Döndüğü vakit hocasının ve hükümdarının karşısına nasıl çıkacağını düşünüyordu. Nihayet Uluğ Bey'in huzuruna vardı. Uluğ Bey sitemkâr bir şekilde " Bunca zamandır nerelerdediniz?" dedi. Ali Kuşçu durumu izah etmeye çalıştı. Bir müddet sonra sitemini tebessüme dönüştüren Uluğ Bey bu kez şakayla karışık sordu."Bilirsiniz seyahatin akabinde hediyelerle dönmek büyüklerimizin güzel adetlerindedir. Siz bize ne hediye getirdiniz?" diye sordu.

Ali Kuşçu "Efendim, eğer kabul ederseniz bu kitabı getirdim" dedi. Söz konusu kitap yüzyıllardan beri net bir şekilde açıklanamayan Ay'ın hareketlerine dairdi. Adı **Hallü Eşkali'Kapiier** (Ay'ın safhalarının açıklaması) olan bu eser eksiksiz olarak Ay'ın hareketlerini hesap ile gösteriyordu. Zamanında ve sonrasında uzun yıllar otorite olacak olan bu kitabı Uluğ Bey dikkatlice karıştırdı. Nihayet etraflı bir incelemeden sonra ayağa kalktı ve "**En güzel hediyeği getirmişsin.**" Diyerek Ali Kuşçu'yu kutladı.

**Siz Ali Kuşçu'nun yerinde olsaydınız izinsiz bir şekilde Semerkant'tan ayrılma konusunda nasıl bir davranış sergilerdiniz?**

- A) Semerkant'tan ayrılmazdım. **Çünkü** Sultan'a saygısızlık yapıp, izinsiz ayrılmak aptallıktır.  
B) Semerkant'tan ayrılmazdım. **Çünkü** gideceği yerde birçok tehlikeli durumla karşılaşabilir.  
C) Semerkant'tan ayrılırdım. **Çünkü** insanın seyahat etme ve istediği yere yerleşme özgürlüğü vardır.  
D) Semerkant'tan ayrılırdım. **Çünkü** bilim için her türlü zorluk ve sıkıntıya değer.  
E) Semerkant'tan ayrılırdım. **Çünkü** "Âlim ilme doymaz" ilim için gerekirse sevdiğimizden zamandan ve rahatımızdan vazgeçmemizden ve rahatımızdan vazgeçmemiz gerekebilir. Bilimsel gelişim ancak böyle olacaktır.

## **5-BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNDEN YARARLANMA**

**1-Tarihsel onayları araştırırken internetten yararlanırsınız mı?**

- A) Her zaman B) Sık sık C) Bazen D) Nadiren E) Hiçbir zaman

**2-İnternette araştırma yaparken, doğru bilgi almak için nelere dikkat edersiniz?**

- A) Güvenilir siteler olmasına  
B) Arama motorunda ilk çıkan başlığa  
C) Görsel ağırlıklı sitelerden yararlanmaya  
D) Web adresinin sık kullanılan bir adres olmasına  
E) Bulduğum her bilginin doğru olduğunu varsayırım

## **6-GEÇMİŞ VE GÜNÜMÜZÜ İLİŞKİLENDİRME BECERİSİ**

**1-Günümüzde var olan internet ve cep telefonu, TV kanalları gibi iletişim araçlarının yerine aşağıdakilerden hangisi ortaçağda kullanılan iletişim araçlarından değildir?**

- A) Ulak B) Güvercin C) Tellal D) Radyo

**2-Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığının yürüttüğü eğitim öğretim işleri, okul, dersane vb. kuruluşlar aracılığıyla yürütülüyor. Ortaçağda Türk İslam devletlerinde eğitim öğretim işleri nasıl yürütülürdü?**

- A) Üniversite  
B) Liseler  
C) Medrese ve mektepler  
D) Cami ve mescitler

**3-Günümüzde insanların genellikle televizyon ve internette zamanını geçirdiğini düşündüğümüzde, ortaçağda insanlar zamanlarını nasıl geçiriyor olabilirler?**

- A) Radyo dinleyerek  
B) Sinemaya giderek  
C) Televizyon izleyerek  
D) Kitap okuyarak

**4-Günümüzde askeri ihtiyaçlar devlet eliyle karşılanmaktadır. Osmanlıda orta ve yeniçağ yıllarında bu ihtiyaçlar genellikle nasıl giderilmiştir?**

- A) Devletten  
B) Yabancı devletlerden  
C) Halktan  
D) Tımar Sistemi

**5-Osmanlı Devletinde hastane, kütüphane, saray, medrese ve mekteplerin ihtiyaçları ve harcamaları vakıflar aracılığıyla karşılanmıştır. Günümüzde bu ve benzeri kuruluşların ihtiyaçları genel olarak nasıl karşılanmaktadır?**

- A) Vakıflar  
B) Hayırseverler  
C) Devlet  
D) Özel kuruluşlar veya kişiler



## 7-ÇELİŞKİLİ YORUMLARI AYIRT EDEBİLME

1- Osmanlı'nın gerileme döneminde başlayan siyasi ve sosyal gelişmeler bilimsel yaşamda da etkili oldu. Bu dönemde pozitif bilimleri padişahların da bizzat desteklemesiyle, Osmanlı Devleti'nin başkenti İstanbul bir kültür merkezi haline geldi. Özellikle Fatih Sultan Mehmet'in bilim insanlarını koruması her dinden bilim insanlarına değer vermesi kendisinin de bilim ile yakından ilgili olması Nizamiye Medreselerini kurmasına neden oldu. Fatih döneminin bir başka özelliği de İslam bilimlerinin yanında pozitif bilimlerin de çok gelişmesidir. Bir kültür merkezi oluşturmanın şartlarından birinin de bilim insanlarını bir araya toplamak olduğunu bilen Fatih, Farabi'ye İstanbul'da kalmasını ve medresede ders vermesini teklif eder.

Kanuni döneminde ünlü coğrafyacı Ali Reis Kitab-ı Bahriye adlı eserinde: dünyanın yuvarlaklığı, gelgit olayı, pusulanın kullanımı, Amerika kıtasının varlığı gibi konulara değinmiştir. Ünlü Osmanlı denizcisinin yaklaşık 500 yıl önce hazırladığı haritasının dünyanın uydudan çekilen fotoğrafları kadar eksiksiz ve mükemmel olduğu söylenir.

**Bu paragrafta önceki öğrendiklerimize göre yanlış bilgi veya bilgiler var mı? Varsa aşağıya yazınız.**

## 8-TARİHİ OLAYLARI KONU EDİNER SANAT YAPITLARINI OKUMA-DİNLEME-İZLEME BECERİSİ

1-Son bir ay içinde tarihi bir roman okudunuz mu? Okuduysanız romanın adını ve konusunu aşağıya yazar mısınız?

2- Son bir ay içinde tarihi bir belgesel ve dizi izlediniz mi? İzlediyseniz belgeselin dizinin adını veya konusunu aşağıya yazar mısınız?

3-Son bir ay içinde hiç tarihi bir film veya tiyatroya gittiniz mi? Gittiyseniz adlarını aşağıya yazar mısınız?

## 9- NEDEN-SONUÇ İLİŞKİSİ KURABİLME BECERİSİ

1- Eski çağlarda ekim zamanını, hasat zamanını ve yağışların durumunu bilmek önemliydi. Mısırlılar tarafından takvimin icadı bu işi kolaylaştırdı. Halkın ihtiyaçları buluş ve icatları gerekli kılmıştır. Ayrıca denizcilik alanında ki gelişmeler astronominin de gelişmesini sağladı ve yeni haritalar çizildi. Özellikle orta çağ Avrupa'sında özgür düşünce ortamı yoktu. Klise bilimin gelişmesine engel oluyordu. Haçlı seferleri sonrasında doğu-batı arasında ilişkilerin artması yeni buluşların batıya taşınmasını sağlamıştır. Batı medeniyeti doğudan aldıklarını geliştirerek ilerleme katdetmiştir.

**Yukarıda ki metinde olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurarak 2 tanesini yazınız.**

1-

2-

### Ek 3. Ders Planı I

<b>Okul</b>	<b>: Süleyman Demirel Ortaokulu</b>
<b>Dersin Adı</b>	<b>: Sosyal Bilgiler</b>
<b>Sınıf</b>	<b>: 7</b>
<b>Ünite Adı</b>	<b>: Zaman İçinde Bilim</b>
<b>Konu</b>	<b>: Teknolojinin Öncüleri</b>
<b>Önerilen Süre</b>	<b>: 2 ders saati</b>
<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>: Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>
<b>Kazanım</b>	<b>: 1.İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnek verir.</b>

**Yöntem ve Teknikler** : Öğrenme yazıları/günlükleri, yansıtıcı soru sorma, kendini değerlendirme, gelişim dosyası, yansıtıcı tartışma, sözlü ve görsel sunumlar/yansıtımlar, tartışma, empati, gözlem,Anlaşmalı öğrenme

**Araç-Gereç ve Kaynakça:** Ders ve çalışma kitapları, etkileşimli tahta, kavram kartları ve haritaları, iki kolonlu öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri, çalışma yaprakları.

#### **Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri**

**Dikkat Çekme:** Derse başlamadan önce öğrencilere günümüz teknolojik ürünlerinden örnekler vermeleri istenir.Sonrasında sizce teknolojik gelişmeler nasıl ve ne zaman başladı diye sorulur.Akıllı tahta üzerinde ilk icatların görselleri gösterilir.

**Güdüleme:** Teknolojik gelişmeyi anlamının geçmiş uygarlık ve bilim insanlarına bakmakla mümkün olacağı anlatılır. Ünite, konu, kazanım ve yansıtıcı düşünme hakkında öğrencilere bilgi verilir. Farklı yöntemlerle ders işleme konusunda düşünceleri alınır ve etkin katılım için karar vermeleri sağlanır.

**Gözden Geçirme:** 5.sınıftaki ‘‘Gerçekleşen Düşler’’ ünitesi ve 6.Sınıf ‘‘Elektronik Yüzyıl’’ ünitesinde ki bilgiler hatırlatılır. İcat, buluş, teknoloji gibi ders kitabındaki kavramlar açıklanır.

**Derse Geçiş:** Öğrencilerden, ilk konudaki resimleri incelemeleri ve resimler hakkında düşünmeleri istenir. Öğrencilere resimleri gördüklerinde ne düşündükleri sorulur.Tekerlek,cam ve mürekkep başlığındaki paragraflar okutulup günümüzle ilişkilendirilmeleri istenir.

Akıllı tahta üzerinde daha önce görsellerle desteklenerek hazırlana öğrencilere sunulur.

Çalışma kitabındaki **İcatlar ve Buluşlar Tarihi ve Buluşlar ve Teknoloji** adlı etkinlik yaptırılıp öğrencilerin gözlem ve kronolojik bilgileri geliştirilmeye çalışılır.

İcat ve Buluşların ortaya çıkmasının öneminin kavranması için **Neyi, Niçin, Nasıl, Ne zaman** adlı Yansıtıcı Öğrenme Etkinliği öğrencilere uygulanır.

Konunun sonunda, öğrencilere iki kolonlu öğrenme yazısı verilir ve düşünerek doldurmaları

istenir. Daha sonra, öğrenme günlüğü dağıtılır. Evde, sakin bir ortamda günlük tutarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Bir sonraki konuya hazırlanarak gelmeleri bildirilir. Gelecek konunun hazırlık çalışmalarının yapılması istenir.

**Ölçme-Değerlendirme :** Öğrencilerin derse katılımları, etkinlikleri ve yapılan dersle ilgili öğretmenin değerlendirmesini içeren bilgiler (görüş, not, puan veya +/-) öğrenci dosyalarına koyulur. Dereceleme ölçeği de kullanılabilir. Ayrıca, öğrenme günlükleri, iki kolonlu yazılar ve çalışma sayfaları dosyalanarak hepsi birden değerlendirilir.



## Ek 4. Ders Planı II

**Okul** : Süleyman Demirel Ortaokulu

**Dersin Adı** : Sosyal Bilgiler

**Sınıf** : 7

**Ünite Adı** : Zaman İçinde Bilim

**Konu** : Tarihi Başlatan Çizgi: Yazı

**Önerilen Süre** : 3 ders saati

**Öğrenme Alanı** : Bilim, Teknoloji ve Toplum

**Kazanım** : 2. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini farkederek.

**Yöntem ve Teknikler** : Öğrenme yazıları/günlükleri, yansıtıcı soru sorma, kendini değerlendirme, yansıtıcı tartışma, gelişim dosyası, sözlü ve görsel sunumlar/yansıtıcılar

**Araç-Gereç ve Kaynakça:** Ders ve çalışma kitapları, etkileşimli tahta, kavram kartları ve haritaları, iki kolonlu öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri, çalışma yaprakları.

### Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri

**Dikkat Çekme:** ‘‘Söz Uçar Yazı Kalır’’ sözünün ne anlama geldiği sorulur. Öğrencilerden yazının olmadığı bir zamanda insanların bilgilerini nasıl sakladıkları konusunda düşünmeleri istenir.

**Güdüleme:** Yazı sayesinde bilgi birikiminin saklandığı ve bunun ne kadar önemli olduğu anlatılır. Konu ve yansıtıcı düşünme hakkında öğrencilere bilgi verilir. Konuyu yansıtıcı düşünmeyle işleme konusunda düşünceleri alınır ve etkin katılım için karar vermeleri sağlanır.

**Gözden Geçirme:** 5.sınıftaki ‘‘Gerçekleşen düşler’’ ünitesi ve 6.Sınıf ‘‘Elektronik yüzyıl’’ ünitesinde ki bilgiler hatırlatılır. Ünite ile ilgili kavramlar tekrarlanır

**Derse Geçiş:** Öğrencilerden, konunun tüm resimlerini incelemeleri ve resimler hakkında düşünmeleri istenir. Öğrencilerden, resimlerde ki yazıların günümüzdekilerden farklarını ve benzerliklerini düşünmeleri istenir. Akıllı tahta üzerinde daha önce görsellerle desteklenerek hazırlanan sunum öğrencilere sunulur

İlk yazı çeşitleri hakkında bilgi verilir. Yazının diğer icatlardan farkı ve önemi konusu tartışılır. Görsellerle konu daha da pekiştirilir. Akıllı tahta üzerinde konuyla ilgili sunu ve görsel etkinlikler gösterilir. Çalışma kitabında ki **yazı nerelerde kullanılır** etkinliği yaptırılır.

Aşağıdaki yansıtıcı sorularla örnekler üzerinde tartışılır.

Yazı neden icat edilmiş olabilir?

Herkes, aynı şekilde mi düşünüyor?

Herkes aynı yazıyı mı kullanıyor?

Yazı örnekleri, ne kadar güzel veya anlaşılır?

Tartışma sonrasında, çalışma kitabında ki **yazı olmasaydı** etkinliği yaptırılır.

Konunun sonunda, öğrencilere iki kolonlu öğrenme yazısı verilir ve düşünerek doldurmaları istenir. Daha sonra, öğrenme günlüğü dağıtılır. Evde, sakin bir ortamda günlük tutarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Bir sonraki konuya hazırlanarak gelmeleri bildirilir.

Önümüzdeki ders için **“Türk islam bilgilerinin araştırılması ödevi”** sınıfta oluşturulan gruplara dağıtılarak grup çalışması yapılması istenir.

**Ölçme-Değerlendirme :** Öğrencilerin derse katılımları, etkinlikleri ve yapılan dersle ilgili öğretmenin değerlendirmesini içeren bilgiler (görüş, not, puan veya +/-) öğrenci dosyalarına koyulur. Dereceleme ölçeği de kullanılabilir. Ayrıca, öğrenme günlükleri, iki kolonlu yazılar ve çalışma yaprakları dosyalanarak hepsi birden değerlendirilir.

## Ek 5. Ders Planı III

**Okul** : Süleyman Demirel Ortaokulu

**Dersin Adı** : Sosyal Bilgiler

**Sınıf** : 7

**Ünite Adı** : Zaman İçinde Bilim

**Konu** : Bilimin Doğudan Yükselen Işığı

**Önerilen Süre** : 3 saat

**Öğrenme Alanı** : Bilim, Teknoloji ve Toplum

**Kazanım** : 3. Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.

**Yöntem ve Teknikler** : Öğrenme yazıları/günlükleri, soru sorma, empati, kendini değerlendirme, yansıtıcı tartışma, gelişim dosyası, sözlü ve görsel sunumlar/yansıtıcılar

**Araç-Gereç ve Kaynakça:** Ders ve çalışma kitapları, etkileşimli tahta, iki kolonlu öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri, çalışma yaprakları.

### Öğrenme Etkinlikleri

**Dikkat Çekme:** ‘‘Batı Orta Çağ karanlığında çırpınırken Doğu islam uygarlıkları altın çağını yaşamıştır’’sözü söylenir ve düşünmeleri istenir. Öğrencilere Türk islam bilginlerinden örnekler vermeleri istenir.

**Güdüleme:** Türk islam bilim adamlarını neden bilmeliyiz sorusu sorulur. Cevaplar tartışılır. Konu ve yansıtıcı etkinlikler hakkında öğrencilere bilgi verilir. Yansıtıcı etkinlikler konusunda düşünceleri alınır ve etkin katılım için karar vermeleri sağlanır.

**Gözden Geçirme:** 5.sınıftaki ‘‘Gerçekleşen Düşler’’ ünitesiyle ilişkilendirilir. Atatürk ve bilim konusu, yakın dönem türk bilim adamları hakkında bilgi verilir. Konu ile ilgili kavramlar tekrarlanır.

**Derse Geçiş:** Ünlü Türk islam alimlerinden Cabir İbn-i Hayyan İbn-iSina ,Harezmi,İbn-i Haldun’un anlatıldığı paragraflar okutturulur.

**İbn-I Sina’nın** sözü okutulur ve öğrencilerin bu söz hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenir.

Görseller incelettirilir.İlginizi çeken birşey oldu mu? Sorusu sorulur.

‘‘Siz olsaydınız’’ empati etkinliği verilerek doldurmaları istenir.

Daha sonra önceki derste verilen grup çalışma ödevi gruplar tarafından sınıfta sunulur.

Günümüz islam medeniyetleri ve bilginleri ile karşılaştırma tartışması yapılır.

Türk bilginlerini araştırıyorum etkinliği yaptırılır.

Çalışma kitabının 78.sayfasında ki bir Türk mühendisi : Cezeri adlı etkinlik yaptırılır.

Son paragrafların okunması ve sayfa sonunda ki soruların yanıtlanması söylenir.

Konunun sonunda, öğrencilere iki kolonlu öğrenme yazısı verilir ve düşünerek doldurmaları istenir. Daha sonra, öğrenme günlüğü dağıtılır. Evde, sakin bir ortamda günlük tutarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Ünite sonundaki değerlendirme sorularını doldurmaları bildirilir.

**Ölçme-Değerlendirme :** Öğrencilerin derse katılımları, etkinlikleri ve yapılan dersle ilgili öğretmenin değerlendirmesini içeren bilgiler (görüş, not, puan veya +/-) öğrenci dosyalarına koyulur. Dereceleme ölçeği de kullanılabilir. Ayrıca, öğrenme günlükleri, iki kolonlu yazılar ve çalışma yapıları dosyalanarak hepsi birden değerlendirilir.



## Ek 6 Ders Planı IV

**Okul** : Süleyman Demirel Ortaokulu

**Dersin Adı** : Sosyal Bilgiler

**Sınıf** : 7

**Ünite Adı** : Zaman İçinde Bilim

**Konu** : Orta Çağdan Yeni Çağa Avrupa

**Önerilen Süre** : 3 saat

**Öğrenme Alanı** : Bilim, Teknoloji ve Toplum

**Kazanım** : 4. 15. Ve 19.yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkilerini fark eder.

5. Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.

**Yöntem ve Teknikler** : Öğrenme yazıları/günlükleri, soru sorma, empati, kendini değerlendirme, yansıtıcı tartışma, gelişim dosyası, sözlü ve görsel sunumlar/yansıtıcılar

**Araç-Gereç ve Kaynakça:** Ders ve çalışma kitapları, etkileşimli tahta, iki kolonlu öğrenme yazıları, öğrenme günlükleri, çalışma yaprakları.

### Öğrenme Etkinlikleri

**Dikkat Çekme: Bilimsellik kavramı nedir? Sorusu sorulur.**

**Güdüleme:** Öğrencilerimize önce düşünelim bölümünde ki soru üzerinde düşünmeleri söylenir.Bu konu hakkında ki görüşleri alınır.Farklı görüşler varsa tartışma düzenlenir. Konu ve yansıtıcı etkinlikler hakkında öğrencilere bilgi verilir. Yansıtıcı etkinlikler konusunda düşünceleri alınır ve etkin katılım için karar vermeleri sağlanır.

**Gözden Geçirme:** 5.sınıftaki ‘‘Gerçekleşen düşler’’ ünitesiyle ilişkilendirilir.Atatürk ve bilim konusu,yakın dönem türk bilim adamları hakkında bilgi verilir. Konu ile ilgili kavramlar tekrarlanır. Fen ve Teknoloji dersi ‘‘Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi’’ ünitesiyle ilişkilendirilir.

**Derse Geçiş:** Ders kitabınının 102.sayfasının girişindeki Coğrafi Keşifleri, Rönesans ve Reform gibi tarihsel gelişmeler hakkında neler biliyorsunuz? Sorusu sorulur

Akıllı tahta üzerinde daha önce hazırlanmış olan görsel sunu açılır.Kitap ve sunu konuları beraber yürütülüp bilgiler pekiştirilir.

Daha sonra 2.ve 3.paragraflar öğrencilere okutulur.Öğrencilerin dikkati Skolastik Düşünce kavramı üzerine yoğunlaştırılır.

Öğrencilere ders kitabındaki Da Vinci’nin sözlerini açıklamaları istenerek Rönesans’ın temel felsefesini anlamaları sağlanır.



Ders kitabındaki Kopernik resmi incelettirilir. Onlara şu sorular sorulur.

Kopernik kimdir?

Kopernik ne yapmıştır?

Kopernik ne zaman yaşamıştır?

Kopernik nasıl bir insan olabilir?

Öğrenciler ‘‘İslam dünyasının uzaya bakan gözleri: Rasathaneler’’ başlıklı paragrafa yönlendirilir.

Öğrencilere Müslüman Türk devletlerinde bilim nasıl gelişti? Sorusu sorulur.

Öğrencilere 103.sayfadaki paragraflar okutularak Türk İslam dünyasının bilimsellik durumu yorumlatılır.

Coğrafi keşifler haritası incelettirilir.Akıllı tahta üzerinde görsel sunularla konu desteklenir.

Coğrafi keşiflerde izlenen yollar gösterilir.Kristof Kolomb’un izlediği yol ve Amerikanın keşfi anlatılır.

Coğrafi keşiflerin sonuçları tartışılır.

‘‘Siz olsaydınız’’ etkinliği verilerek doldurmaları istenir.

Rönesans ve reform kavramları ders kitabının 104 ve 105. sayfalarından okutturulur.

Hümanizm kavramı anlatılır.Rönesans ve reformun sebep ve sonuç bağlantıları kurulur.

‘‘Avrupa ülkelerinin bugünkü gelişmişlik düzeylerine ulaşmalarında rönesans ve reform hareketlerinin etkisi’’ konulu tartışma hazırlanır.**Rönesans** ve **reform** için

**Ne zaman**

**Nerede**

**Nasıl**

**Niçin**

**Kim** sorularından oluşan yansıtıcı etkinlik çalışması öğrencilere uygulanır.

Çalışma kitabında ki ‘‘**Bilim insanları ve Yeni Çağda Avrupa**’’ etkinliği yaptırılır.

Ders kitabında 106.sayfadaki ilk dört paragraf okutulur.

‘‘**Aydınlanma Çağı**’’ başlığı altındaki bölüm okutulur.Neden ‘‘Aydınlanma Çağı’’ dendiğini öğrencilerden düşünmeleri istenir.Ders kitabındaki ilgili sorular yanıtlanır.

Ders kitabının 107.sayfası öğrencilere okutulur.Aydınlanma Çağındaki bilim alanında yaşanan gelişmeler ve bilim adamları hakkında bilgi verilir.

Tarih içinde bilimsel bilgi birikiminin sonuçları olarak gelişme örneklerinin çoğaltılabileceği öğrencilere belirtilir.Aydınlanma Çağında Avrupada bilimsel alandaki gelişmelerin günümüze

yansımaları tartışılır.

**Sanayi inkılabı** başlığı altındaki paragraf öğrencilere okutulur.İnkılap kavramı verilir.Daha sonra üretimde makineleşmenin inkılap olup olmadığı sorulur ve düşünmeleri istenir.

Buhar makinesi görseli üzerinden bilgi birikiminin önemi bir kez daha vurgulanır.

Sanayi inkılabının Osmanlı ve Avrupalı devletlerdeki etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için **yaratıcı drama etkinliği** yapılır.

Çalışma kitabında ki **bilim kronolojisi ve bilim soruları** adlı etkinlik yapılır.

Konunun sonunda, öğrencilere iki kolonlu öğrenme yazısı verilir ve düşünerek doldurmaları istenir. Daha sonra, öğrenme günlüğü dağıtılır. Evde, sakin bir ortamda günlük tutarak kendilerini değerlendirmeleri istenir. Ünite sonundaki değerlendirme sorularını doldurmaları bildirilir.

**Ölçme-Değerlendirme** : Öğrencilerin derse katılımları, etkinlikleri ve yapılan dersle ilgili öğretmenin değerlendirmesini içeren bilgiler (görüş, not, puan veya +/-) öğrenci dosyalarına koyulur. Dereceleme ölçeği de kullanılabilir. Ayrıca, öğrenme günlükleri, iki kolonlu yazılar ve çalışma sayfaları dosyalanarak hepsi birden değerlendirilir.

## Ek 7. Ünite Değerlendirmesi

<b>Okul</b>	<b>: Süleyman Demirel Ortaokulu</b>
<b>Dersin Adı</b>	<b>: Sosyal Bilgiler</b>
<b>Sınıf</b>	<b>: 7</b>
<b>Ünite Adı</b>	<b>: Zaman İçinde Bilim</b>
<b>Konu</b>	<b>: Ünite Değerlendirmesi</b>
<b>Önerilen Süre</b>	<b>: 1 ders saati</b>
<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>: Bilim Teknoloji ve Toplum</b>

Ders kitabında ünite sonundaki değerlendirme soruları, bilgilerimizi ölçelim bölümü öğrencilerce cevaplanır. Doğru cevaplar, pekiştirilir. Eksik veya yanlış öğrenmeler, tespit edilir. Gerekli olan konular ve bilgiler tekrarlanır.

Çalışma kitabının 85.sayfasında ki bulmaca etkinliği yaptırılır.

Çalışma kitabının 86. sayfasındaki Kendimi değerlendiriyorum formu doldurulur. Kısmen veya hayır işaretli olan konuların gözden geçirilmesi söylenir. Gerekli görülürse, konunun ilgili yerleri tekrarlanır.

Öğrencilerden aşağıdaki yansıtıcı sorularla kendilerini değerlendirmeleri söylenir. Duygu ve düşüncelerini sınıfta yansıtılmaları istenir.

- Ünite, öğrenmeme yardım eden veya engelleyen nedir?
- En iyi ne zaman öğreniyorum?
- Öğrenmek için kendime nasıl yardım ediyorum?
- Ünite konularını, birine öğretmem gerekseydi nasıl öğrettirdim?
- Ünite konularını, nasıl öğrendim?
- Tekrar yapmam gerekseydi, ne yapardım? Niçin?
- Hangi soru tipleri, bana yardımcı olur?
- Kolay/zor soru hangileridir?
- Öğretmen bana soru sorduğunda ne hissediyorum?